

EL PERIODISTA PUEDO SER YO.
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE SOCIO CULTURAL, PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS DE ESTUDIANTES DE BÁSICA
PRIMARIA

Kevin Eduardo Cabarcas López

Nazli Piedad Salcedo Hernández

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

EL PERIODISTA PUEDO SER YO.
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE SOCIO CULTURAL, PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS DE ESTUDIANTES DE BÁSICA
PRIMARIA

Kevin Eduardo Cabarcas López

Nazli Piedad Salcedo Hernández

Proyecto de Grado para optar por el título de Magister en Educación

Asesora

Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

Con amor y gratitud:

A mi madre Isabel, mi hija Valery Sofía, mis hermanos Yelitza, Leyder, Deimer, a mi padre Manuel, quienes han sido mi motivación para crecer como profesional y lograr las metas trazadas, a mi familia, que con su ejemplo y tenacidad han apoyado mis decisiones.

A todas las personas que me acompañaron en este proceso de formación y aportaron a que hoy esta meta sea una realidad.

Kevin

Esta etapa de formación la dedico especialmente a Dios por haber iluminado el camino y darme las fuerzas para culminar.

A mis padres quienes fueron mi ejemplo a seguir al escoger ser docente. A mi esposo e hijos por la comprensión, paciencia y apoyo constante en cada proyecto que emprendo, son mi motor y mi motivación en todo momento.

A los estudiantes, compañeros de trabajo y estudio por sus aportes significativos; al compañero de investigación Kevin Cabarcas López, por su responsabilidad, apoyo y entrega en este proceso.

Nazli

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional y al programa de Becas para la Excelencia Docente por permitirnos cualificar nuestra labor docente mediante el ingreso a procesos de formación investigativa.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, por cada escenario de formación, especialmente a la Maestría en Educación, línea de Lenguaje II cohorte extensión Riohacha por sus valiosos aportes a nuestra cualificación docente.

A la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, por ser el escenario donde se desarrolló este trabajo de investigación, especialmente a los estudiantes de grado 504 de la sede Siete de Junio, padres de familia y compañeros docentes por participar en las actividades planeadas y ejecutadas durante la implementación del proyecto.

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez, asesora de este proyecto, por su apoyo, orientaciones, acompañamiento constante, pero, sobre todo, por enseñarnos a mirar nuestra labor docente desde la reflexión constante.

A nuestros compañeros y compañeras de Maestría, la Línea de Investigación de Lenguaje II cohorte, extensión Riohacha, con quienes compartimos espacios de formación y experiencias de vida.

Resumen

El presente informe de investigación, titulado: El periodista puedo ser yo, una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos informativos de los estudiantes de básica primaria, hace parte del macro proyecto en la línea de Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El proyecto de investigación tuvo como objetivo general determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos informativos tipo noticia, en los estudiantes de grado quinto de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, sede Siete de Junio y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje después de la implementación de dicha secuencia.

Para llevar a cabo esta investigación, de enfoque cuantitativo, se optó por un diseño cuasi-experimental, que tuvo como muestra un grupo de 35 estudiantes, valorados con un Pre-test y un Pos-test que dio cuenta de sus desempeños en la comprensión lectora de noticias.

Los instrumentos de evaluación se construyeron a partir de la propuesta de Cassany (2006) desde el enfoque sociocultural, del cual se retomaron las dimensiones *las líneas, entre líneas y detrás de las líneas*. Dichas dimensiones fueron abordadas también en la construcción y desarrollo de la Secuencia Didáctica, la cual estuvo conformada por un total de 14 sesiones y 25 clases.

Los resultados obtenidos se analizaron con estadística descriptiva, usando las medidas de tendencia central. Estos, permitieron validar la hipótesis de trabajo, esto es, la Secuencia Didáctica, de enfoque sociocultural, mejoró la comprensión lectora de textos informativos, de los estudiantes de grado quinto.

De la misma manera, esta investigación se complementó con el análisis cualitativo del diario de campo como instrumento para la reflexión docente, el cual permitió identificar las transformaciones gestadas desde las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente investigador y entender que la enseñanza de la comprensión se privilegia en la interacción con escenarios reales de comunicación, en actividades socialmente definidas, vivenciales, participativas, que le permitan al lector posicionarse como actor y gestor en la lectura.

Palabras claves: Comprensión lectora, secuencia didáctica, texto informativo, noticia.

Abstract

This research report, entitled: The journalist can be me, a didactic sequence, of socio- cultural approach, for the understanding of informative texts of elementary school students, is part of the macro project in the line of Teaching of the Master's Language in Education from the Technological University of Pereira. The research project was aimed generally determine the incidence of Didactic Sequence sociocultural approach to understanding informative texts such news, the students fifth grade Education Basic Elementary of the Agricultural Technical Rural Educational Institution of Mingueo, based Seven June and reflect on language teaching practices after implementation of said sequence.

To carry out this research, quantitative approach, we chose a design quasi-experimental, which was to show a group of 35 students, rated with a Pre-test and a post-test that gave account of their performance in the reading comprehension of news.

The evaluation instruments were constructed from the proposal of Cassany (2006) from the sociocultural approach, from which the dimensions were taken up between *the lines*, *between lines* and *behind the lines*. These dimensions were also addressed in the construction and development of the Didactic Sequence, which consisted of a total of 14 sessions and 25 classes.

The results obtained were analyzed with descriptive statistics, using the measures of central tendency. The results allowed us to validate the working hypothesis, that is, the Didactic Sequence, of a sociocultural approach, improved the reading comprehension of informative texts of fifth grade students.

In the same way, this research was complemented with the qualitative analysis of the field diary as an instrument for teacher reflection, which allowed identifying the transformations developed from the teaching language practices of the researcher and understanding that the teaching of understanding is privileges from interaction in real communication scenarios, in socially defined, experiential, participatory activities that allow the reader to position themselves as an actor and manager in reading.

Keywords: Reading comprehension, didactic sequence, informative text, news

Tabla de contenido

1. PRESENTACIÓN.....	15
2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 LENGUAJE COMO PRÁCTICA SOCIAL.....	25
2.2 MODELOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	27
2.2.1 Modelo de procesamiento ascendente.....	27
2.2.2 Modelo de procesamiento descendente.....	28
2.2.3 Modelo interactivo.....	29
2.2.4 Modelo sociocultural	31
□ Las líneas	31
□ Entre líneas.....	32
□ Detrás de las líneas.....	34
2.3 EL TEXTO INFORMATIVO.....	35
2.4 LA NOTICIA.....	37
2.5 SECUENCIA DIDÁCTICA	40
Fase de preparación o apertura	41
Fase de realización o desarrollo.....	42
Cierre o evaluación	42
2.6 PRÁCTICAS REFLEXIVAS	43
3. METODOLOGÍA	45
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	45
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	45
3.3 POBLACIÓN.....	46
3.4 MUESTRA	46
3.5 HIPÓTESIS	47
3.5.1 Hipótesis de trabajo	47
3.5.2 Hipótesis nula	48
3.6 VARIABLES	48
3.6.1 Variable Independiente	48
3.6.2 Variable Dependiente	50

3.7 INSTRUMENTOS.....	54
3.8 PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN.	55
3.9 PROCEDIMIENTO.	57
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	59
4.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS TIPO NOTICIA. 59	
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	60
4.1.2 Análisis de las dimensiones	63
4.1.2.1. Las líneas.	67
4.1.2.2 Entre líneas	75
4.1.2.3 Detrás de las líneas	80
4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	87
4.2.1 Fase de preparación	87
4.2.2 Fase de desarrollo o ejecución	90
4.2.3 Fase de cierre	93
5. CONCLUSIONES	95
6. RECOMENDACIONES.....	100

Listado de tablas

<i>Tabla 1: Caracterización de la muestra</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 2: Variable independiente.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 3: Operacionalización de la Variable Dependiente</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 4: Rango de medición del instrumento</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 5: Categorías de análisis de la práctica reflexiva.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 6: Fases del procedimiento.....</i>	<i>57</i>

Listado de gráficas

<i>Gráfica 2: Medidas de tendencia central.....</i>	<i>60</i>
<i>Gráfica 3: Comparativo general Pre-test Vs Pos-test</i>	<i>61</i>
<i>Gráfica 4: Niveles de desempeño Pre-test Vs Pos-test</i>	<i>62</i>
<i>Gráfica 5: Análisis de dimensiones Pre-test y Pos-test.</i>	<i>64</i>
<i>Gráfica 6: Comparativo Pre-test y Pos-test las líneas</i>	<i>68</i>
<i>Gráfica 7: Comparativo de indicadores las líneas</i>	<i>69</i>
<i>Gráfica 8: Comparativo de indicadores Entre Líneas.....</i>	<i>75</i>
<i>Gráfica 9: Comparativo de indicadores Detrás de las Líneas</i>	<i>80</i>

Listado de ilustraciones

<i>Ilustración 1: Análisis de noticias del contexto escolar</i>	<i>71</i>
<i>Ilustración 2: Análisis de imágenes</i>	<i>Ilustración 3: Anticipación a partir de la imagen</i>
<i>.....</i>	<i>73</i>
<i>Ilustración 4: Análisis de párrafos</i>	<i>Ilustración 5: Reconocimiento de conectores</i>
<i>Ilustración 6: Análisis de titulares</i>	<i>Ilustración 7: Elaboración y escritura de titulares.</i>
<i>.....</i>	<i>79</i>
<i>Ilustración 8: Análisis de noticias en formato audiovisual</i>	<i>82</i>
<i>Ilustración 9: Lectura y análisis de noticias de la región.....</i>	<i>84</i>

Listado de anexos

<i>Anexo 1: Consentimiento informado.....</i>	<i>108</i>
<i>Anexo 2: Secuencia Didáctica</i>	<i>110</i>
<i>Anexo 3: Cuestionario Pre-test.....</i>	<i>128</i>
<i>Anexo 4: Cuestionario Pos-test.....</i>	<i>131</i>
<i>Anexo 5: Diario de campo</i>	<i>134</i>

1. Presentación

El presente capítulo hace una contextualización del problema de investigación, el cual parte de los cuestionamientos de los maestros investigadores respecto a las diversas problemáticas identificadas en comprensión lectora de los estudiantes y sus propias prácticas de enseñanza del lenguaje escrito. Estos cuestionamientos se constituyen en el punto de partida para fundamentar, a partir de las investigaciones y los aportes conceptuales de diferentes autores e investigaciones, la necesidad de transformar las maneras de entender y orientar las prácticas de enseñanza de la lectura, específicamente del género noticioso, con el propósito de formar lectores analíticos y críticos que, en palabras de Cassany, Luna & Sanz (2008), puedan evaluar la veracidad y asumir una posición sustentada de lo que leen.

En este marco, el punto de partida es el lenguaje, como una manifestación del ser humano asociado a la necesidad de comunicarse con los otros, de representar el mundo y conservar sus saberes, lo cual para Vygotsky (1986), se constituye en el principal medio para la construcción del conocimiento. Ahora bien, el lenguaje como manifestación humana, está influenciado por los sistemas culturales de representación, lo que se hace necesario estudiar las consecuencias del dominio de estos sistemas en la forma de organizar el conocimiento sobre la realidad.

Uno de estos sistemas es el lenguaje escrito, el cual surge como un producto de la experiencia social que trasciende la oralidad, y se constituye en una manifestación del discurso asociado a funciones comunicativas; por lo cual se deduce que este no solo tiene un carácter comunicativo, sino también pragmático, ligado a sujetos concretos y actividades reales. En este sentido, el uso del lenguaje atiende a toda gama de prácticas sociales como: seguir instrucciones, llenar formularios, leer avisos, dar charlas científicas, escribir libros, responder a encuestas y entrevistas, consultar blogs, discutir en foros, leer periódicos, entre otras, prácticas de la vida

cotidiana que están regidas por principios de utilidad (Tolchinsky, 2008).

En esta amplia gama de prácticas sociales, los medios de comunicación como la televisión, la radio y la prensa, juegan un papel importante, pues utilizan el lenguaje escrito para presentar información a través de enunciados escritos, gráficas, listas de programas o imágenes, que dan cuenta de una situación o algo acontecido, información que para su interpretación exige un aprendizaje específico que posibilite comprender este tipo de comunicación.

Ahora bien, según Lomas (1998), “los medios de comunicación de masas (...) y la publicidad han adquirido un protagonismo evidente en la vida cotidiana de las personas y las sociedades contemporáneas” (p.87). Es por ello que los textos que se producen en estos medios, contribuyen junto a la escuela y a la familia, a la difusión a gran escala de un conocimiento compartido y a la construcción de la identidad sociocultural de las personas. Sin embargo, estos medios también han devaluado el valor social de la lectura y la escritura, debido a que la rapidez e inmediatez de la comunicación de masas, no permite profundizar y decantar la información transmitida, configurando en la sociedad un currículo alternativo de saberes y actitudes ajenos o en dirección contraria a los objetivos de la tarea escolar; por consiguiente, esto no contribuye a la formación de ciudadanos críticos.

Cabe entonces preguntarse, si para comprender a profundidad y asumir una posición crítica frente a aquello que los medios de comunicación informan, es necesario un aprendizaje específico, además, ¿Qué está haciendo el contexto escolar al respecto? ¿Las prácticas de enseñanza del lenguaje contribuyen a la formación de este tipo de lector? ¿Las políticas educativas propenden por la formación de este tipo de lector y ciudadano?

En Colombia, el Ministerio de Educación, en sus políticas educativas, plasmadas a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Competencia, proponen a los maestros

trabajar desde un enfoque integrador y significativo, en el cual se asume el lenguaje como una práctica social necesaria no solo para comunicarse de manera competente con los otros, sino también para la construcción del conocimiento. Desde este enfoque la enseñanza de la lectura y la escritura, además de contribuirse al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas del currículo, se ayudan a configurar el universo simbólico y cultural de cada individuo en interacción con otros sujetos culturales para vincularlos a la construcción de sentidos y significados (MEN, 1998). Ello implica pensar la enseñanza del lenguaje escrito desde su función comunicativa, con diversidad de textos y en diferentes contextos, dentro de estos se destacan los medios de comunicación.

No obstante, las prácticas de enseñanza siguen privilegiando la lectura como una tarea individual de uso escolar, que no se aprende desde la interacción con los otros, ni desde su uso práctico en contextos auténticos (MEN, 1998). Quizás por ello, no se retoma la información que producen los medios de comunicación como formas de discurso por explorar, a través de las cuales la lectura y la escritura se manifiesten como prácticas socioculturales que llevan implícitas posiciones ideológicas para presentar la realidad.

Al respecto, Cassany (2006) plantea que la lectura y la escritura son construcciones sociales, definidas en formas de géneros discursivos particulares, por lo cual, su enseñanza debe orientarse desde el trabajo colectivo y el análisis de diferentes formas de discurso que permitan develar sus aspectos implícitos y sus posiciones ideológicas, como camino para la formación de lectores críticos.

Ahora bien, investigaciones como las de Camacho & Quinceno (2017) y Herrera & Flórez (2016) evidencian el distanciamiento de las prácticas de enseñanza de esta posición, pues el énfasis sigue estando en aspectos gramaticales más que comunicativos o de significación, a partir del análisis de contenidos explícitos de textos fragmentados. Adicionalmente, parece ser que el

docente asume los medios de comunicación como la televisión, el internet, entre otros, como elementos distractores y alejados de las prácticas de aula, asunto que para Lomas (1998) resulta una posición absurda porque el saber escolar no puede ser ajeno a los fenómenos comunicativos, puesto que, al vincular en las prácticas de aula el tratamiento y análisis de mensajes, sus formas, fuentes, entre otros aspectos, se potencian destrezas y habilidades críticas en los estudiantes.

En esta línea, Pedraza & Páez (2015) afirman:

El docente sigue centrado en la decodificación o la lectura fluida, lo cual es importante pero no suficiente cuando se busca que el estudiante adquiera las habilidades necesarias que le permitan interpretar y asignar significado a los diversos textos a los que se enfrenta. (p.81)

Los resultados de este tipo de prácticas se evidencian en las diversas pruebas censales internacionales y nacionales, en las que, si bien los estudiantes del país han mejorado en los últimos años, aún persisten serias dificultades. Así, por ejemplo, en las pruebas PISA aplicadas en 2015, Colombia se ubica como el cuarto país con mayor progreso en lectura, con un aumento de 40 puntos con relación a los resultados de la misma prueba en 2006; pese a ello, el 40% de los estudiantes evaluados evidenció el nivel de desempeño más bajo en lectura, pues solo identifican la información explícita en el texto, y serias dificultades en dar cuenta de la información implícita del mismo.

De igual manera, los resultados de las pruebas nacionales SABER, 2018, en su análisis histórico y comparativo del cuatrienio, para estudiantes de los grados tercero (3°) y quinto (5°) de la básica primaria, evidencian que casi la mitad de los estudiantes evaluados, pese a superar el nivel literal, siguen presentando falencias en la comprensión inferencial: Se les dificulta recuperar información explícita en el contenido del texto y la situación de comunicación, además, no identifican la estructura explícita de un texto en una situación de comunicación

particular, así como prever un plan textual mediante la organización de ideas. (MEN, 2018, p.11, 18).

El panorama expuesto también es evidente en la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, pues los estudiantes presentan dificultades tanto actitudinales frente a la lectura, apatía y rechazo, como frente a sus desempeños. De hecho, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en su versión del cuatrienio, no evidencia un aumento progresivo de las competencias evaluadas (comunicativa lectora y escritora) con relación a los porcentajes comparativos con el departamento y el país.

Los resultados de las pruebas SABER-ICFES, para el grado tercero registran que el 21% de la población estudiantil evaluada se ubicó en el nivel insuficiente, 38% lo hicieron en el nivel mínimo, 26% en satisfactorio y el 15% restante lo hizo en el nivel avanzado. Estos datos comparados con la versión anterior de dicha prueba ratifican avances en el componente pragmático de las competencias lectora y escritora; sin embargo, aún evidencian falencias en los componentes sintáctico y semántico puesto que, no identifican la estructura del texto (silueta textual), se les dificulta comparar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, así como recuperar la información implícita en el contenido del texto (MEN, 2018, p.11).

En cuanto al grado quinto, los resultados indican que un 32% de los estudiantes se ubicó en nivel insuficiente, el 41% en nivel mínimo, 19% en satisfactorio y el 9% en avanzado, situación que atendiendo al comparativo del cuatrienio demostró un avance porcentual en las competencias evaluadas (lectora y escritora); no obstante, para el caso específico de la competencia lectora, los índices más bajos se registran en el componente pragmático debido a que no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, además, presentan dificultades para evaluar la información explícita o implícita de la situación de comunicación, así como poco

dominio de los mecanismos de coherencia y cohesión de un texto (MEN, 2018, p.18).

Como complemento de esta situación, las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución, incluyendo las del investigador, no distan de las anteriormente expuestas, pues se sigue viendo la lectura como una tarea escolar, el énfasis de su enseñanza está en los aspectos gramaticales, se utilizan textos impuestos y no seleccionados a partir de los intereses y contextos de los estudiantes. Además, los medios de comunicación también son vistos como factores distractores, que no deben entrar al aula y mucho menos ser objeto de análisis por parte de los estudiantes. Todas estas prácticas, según Montero y Villalobos (2004) obstruyen la construcción de juicios críticos en los estudiantes y no permiten, desde la perspectiva de Cassany (2006), un análisis crítico de la realidad presentada en los textos. No obstante, este tipo de prácticas aun no es visto por los maestros como un problema, y mucho menos como causa de las dificultades de los estudiantes, más bien se atribuye la persistencia de las dificultades de los estudiantes a asuntos personales (actitudinales), familiares y contextuales.

Precisamente esta investigación se genera del cuestionamiento de este tipo de prácticas, y de sus implicaciones para la formación de estudiantes como lectores, y mucho más allá como lectores críticos que retoman su propio contexto para analizarlo y develar las posiciones que desde afuera imponen los medios de comunicación.

Estas intenciones ya han sido abordadas por otros investigadores como Herrera (2014), quien en su investigación sobre *El uso de géneros periodísticos en la educación primaria*, propone introducir el estudio de los medios de comunicación, como recurso textual y como fuente informativa en estudiantes de básica primaria para que comprendan en un nivel elemental el lenguaje de los medios y puedan utilizarlo en su vida cotidiana. Sin embargo, se insiste en la presencia de diversos aspectos que entorpecen este tipo de iniciativas, como la organización de los contenidos de área de lenguaje, que se centra en el manejo y dominio de aspectos

gramaticales; la insistencia del docente en la lectura fonética; pero más aún, la poca disposición de los docentes frente a un cambio que les permita apartarse de la programación metódica para enfrentar a los estudiantes a situaciones de la vida real, que potencien en ellos la lectura crítica de los medios de comunicación como fuente de información y como vehículo para la transmisión de ideas y opiniones.

De manera similar López (2017) plantea que aún continúan las prácticas de los docentes de lengua castellana sin un verdadero objetivo en la enseñanza de la lectura, pues la fijación en los aspectos gramaticales y en el nivel literal de la comprensión según la autora, deja de lado los niveles inferencial y crítico intertextual. En su investigación sobre *El papel de la opinión en la comprensión de textos argumentativos*, concluyó que abordar estas tipologías textuales en el aula requiere ser trabajado desde los primeros años de escolaridad; además, enfatiza que utilizar las secuencias didácticas como estrategia pedagógica favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos y permite desarrollar competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes.

En esta misma línea, López (2003) en su investigación sobre *Producción de textos informativos en quinto grado de la escuela primaria*, sostiene que los docentes deben realizar cambios en las prácticas que han venido realizando de manera tradicional, pues han aportado a la pérdida de interés de los estudiantes por la lectura y, en consecuencia, por el lenguaje escrito, resultándoles una actividad aburrida, monótona y poco agradable. Es por ello que el autor propone guiar el trabajo de aula desde un enfoque por competencias para enfrentar a los estudiantes a textos informativos que les permita comprenderlos y producirlos desde su propia actividad cognitiva.

Las investigaciones referenciadas y los cuestionamientos del docente investigador, conducen a poner a prueba una propuesta didáctica que apunte a la formación de lectores críticos, capaces

de analizar los textos producidos por los medios de comunicación de masas para asumir una posición frente al contenido ideológico del mensaje y el medio que lo difunde, tal como plantea Lomas (2015). Una propuesta donde la enseñanza de la lectura y la escritura tengan en cuenta los usos y funciones del lenguaje en la sociedad, que promueva la lectura y escritura de textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, y tome como punto de partida los intereses de los estudiantes.

La idea central que orienta esta propuesta es entender que el análisis profundo de la información producida por los medios de comunicación de masas, el uso de diversas tipologías textuales y géneros discursivos, conjugados con las expectativas e intereses de los estudiantes, se pueden configurar en un escenario pedagógico y didáctico, que permite la construcción de una identidad cultural. De hecho, la publicación del CERLALC (2011) sobre un estudio de comportamiento lector da cuenta que en Colombia el 19% de la población encuestada afirmó no leer libros; sin embargo, en cuanto a la lectura de revistas y periódicos, el país ocupó los más altos lugares con 60% y 74%, respectivamente, con relación a países como Argentina y Brasil. Este informe ratifica lo planeado por Lomas (1998) cuando expresa que la mayoría de la información y conocimiento que se tiene sobre el entorno físico y social procede hoy en día de las noticias de los periódicos, de los programas de la televisión y de las escenas de los anuncios, de ahí que las ideas de las personas acerca del mundo tengan más que ver con la forma en que los medios de comunicación de masas y la publicidad seleccionan y exhiben sus contenidos informativos.

De la misma manera, la encuesta sobre consumo cultural realizada por el DANE (2016), respecto a la preferencia de lectura en mayores de 12 años que saben leer y escribir, indica que el 52.6% de personas se dedican a la lectura de revistas y un 67.1% a la prensa escrita (periódicos), asunto que sugiere que las noticias como fuente de información escrita están siendo concebidas

como opciones relevantes en el ejercicio de la lectura, de manera que se constituyen en una herramienta social, educativa y discursiva con un alto grado de aceptación y de utilidad para el análisis y conocimiento de la realidad.

En este marco, se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural en la comprensión de textos informativos tipo noticia de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la I.E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo – Sede Siete de Junio? y ¿Qué reflexiones se generan sobre la práctica de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica?

Para dar respuesta a estas preguntas, se tiene como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural en la comprensión de textos informativos, tipo noticia, de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la I.E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje en el docente.

Como objetivos específicos, se plantean: a) Identificar el nivel inicial de comprensión de textos informativos tipo noticia antes de la implementación de una secuencia didáctica en los estudiantes de grado Quinto; b) Diseñar una secuencia didáctica para la comprensión de textos informativos tipo noticia; c) Implementar una secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; d) Valorar el nivel final de comprensión de textos informativos tipo noticia después de la implementación de la secuencia didáctica y; e) Contrastar los resultados del nivel inicial y final para identificar las transformaciones en la comprensión de textos informativos, tipo noticias, en los estudiantes de grado Quinto.

Los resultados de esta investigación se constituirán en un insumo para la comunidad académica, pues la validación de la secuencia didáctica como apuesta pedagógica, que parte de

una situación real de comunicación, se puede convertir en un modelo para formar lectores críticos, y más allá de ello ciudadanos informados y analíticos que pueden tomar distancia y posición frente a las informaciones que producen los medios de comunicación. De otra parte, se constituye en una apuesta de los docentes investigadores por transformar sus prácticas de enseñanza y seguramente apoyar a otros docentes a la reflexión y transformación de la enseñanza del lenguaje. Quizás más que un punto de llegada, los resultados se convierten en un punto de partida para mejorar los procesos educativos de la institución y de la región.

Finalmente, este informe se encuentra organizado en los siguientes capítulos: en el primero se presentó el problema de investigación, la pregunta y los objetivos. El segundo expone el marco teórico, en el cual se aborda el lenguaje como práctica social, el lenguaje escrito, las concepciones de lectura, los modelos de comprensión lectora, el enfoque socio cultural, el texto informativo tipo noticia, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas desde distintos autores.

En el tercer capítulo se plantea el diseño metodológico, que da cuenta del tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos y procedimientos. En el cuarto capítulo se hace un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de esta investigación, se exponen las transformaciones generadas en los estudiantes en cada una de las dimensiones definidas para la comprensión de textos informativos tipo noticias. De la misma manera, en este capítulo se presentan las reflexiones gestadas por el docente investigador a partir del instrumento y las categorías definidas para tal fin. Finalmente, el quinto y sexto capítulo plantean las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos de la investigación. La información aquí presentada se constituye en el referente epistemológico a través del cual se aborda el lenguaje como práctica social; así mismo, el lenguaje escrito con sus dos procesos constitutivos, como lo son la lectura y escritura, para luego concretar en los modelos de comprensión.

En este caso particular, se asume el enfoque sociocultural como la apuesta que enmarca la propuesta de enseñanza de la comprensión, desde la cual se aborda el texto informativo, específicamente la noticia como género discursivo; todo ello en el marco de la secuencia didáctica y la práctica reflexiva.

2.1 Lenguaje como práctica social

El lenguaje surge de la interacción de los seres humanos y se constituye en un instrumento de comunicación que le permite representar el mundo, reconstruirlo, comprenderlo y transformarlo de acuerdo a sus necesidades e intereses. Desde esta perspectiva, el MEN (2014) asume el lenguaje como “un proceso orientado a la construcción de significados, a través del cual, el sujeto interpreta el mundo y configura su lugar en él” (p25).

En este orden de ideas, el lenguaje como proceso social le permite al ser humano no solo relacionarse con el mundo, sino representárselo para poder hablar de la realidad, sin que necesariamente esté presente o sea percibida por los sentidos (descontextualización); al respecto, Vygotsky (1995) afirma que:

El lenguaje es el principal medio de comunicación en los procesos de construcción del conocimiento, pues a través de las interacciones que se tejen entre las personas, se desarrollan actos comunicativos a través de los cuales se expresan saberes, emociones y pensamientos que le permiten al individuo tomar

conciencia de sí mismo. (p.95)

Desde esta perspectiva, se puede inferir que el lenguaje se convierte en parte esencial para el funcionamiento de la vida humana, pues a través de él se posibilitan las diversas interacciones se construye y reconstruye la realidad, se asume y dota de sentido al mundo, al contexto. En palabras de Varela & Encabo (1999, p.99), gracias al lenguaje “nos comunicamos con nosotros mismos, se organiza nuestro conocimiento o se analizan las cuestiones que nos puedan surgir con respecto a dichas interacciones”.

Una de las formas que concreta el lenguaje es lo que se ha denominado en términos genéricos, *lenguaje escrito*, considerado como un proceso de comunicación que cumple una función personal, interpersonal, social y cultural, además se caracteriza porque “logra trascender en el tiempo debido a que facilitan a las personas el acceso a información procedente de tiempos remotos” (García, 2012, p.35).

Esta comunicación *escrita*, es posible porque se llena un doble vacío, esto es, el escritor produce un texto para un lector que a la vez específico y genérico (niño, adulto, joven, especialista en algún campo del saber...) que no está presente en el momento de la escritura y debe ser representado para adecuar lo que se escribe y el cómo se escribe. A la vez el lector debe inferir mucha de la información del texto escrito, representar al escritor, pues no lo tiene presente para que le explique el texto y sus finalidades. Se construye, por tanto, un proceso dialógico entre dos sujetos que interactúan a través del texto (Martínez, 2002).

Desde otro punto de vista, Ballesteros (2016) expone:

El lenguaje escrito permite la comunicación entre las personas, esto es, la negociación de significados entre dos individuos hasta grandes grupos humanos. Por tanto, permite la construcción de la propia individualidad, la identidad, el conocimiento y el sentido de pertinencia, aspectos fundamentales en el ejercicio

de la ciudadanía. (p.448)

Lo anterior lleva a entender que el lenguaje escrito posibilita a los seres humanos herramientas para pensar en sí mismos, hacerse una representación del otro y tomar posición frente a lo que se considera que el otro quiere decir, frente a sus propósitos

No obstante, el lenguaje escrito, en sus dos procesos componentes, la lectura y la escritura, no siempre han sido entendidos de la misma manera, las explicaciones sobre lo que se ha entendido por lectura y comprensión o escritura y producción, se concretan en modelos, que a su vez tienen implicaciones didácticas. Dado que el centro de este proyecto es la comprensión, se presentan los Modelos de comprensión.

A continuación, se abordan algunas concepciones de la lectura desde diversos autores.

2.2 Modelos de comprensión lectora

Los aportes sobre comprensión de lectura han sido diversos y variados, muchos de estos surgen a partir de modelos o enfoques específicos. Este apartado, presenta los modelos de procesamiento cognitivo y luego, para efectos de esta investigación, se profundiza en el enfoque sociocultural.

2.2.1 Modelo de procesamiento ascendente

Este modelo explica la comprensión lectora como un proceso que va de lo “simple” a lo “complejo”, así lo simple, es el punto de partida de la lectura. En este sentido para leer es necesario partir de la identificación de las letras como el menor nivel de construcción del texto y requisito para identificar las sílabas, las cuales a su vez permitirán acceder a las palabras y luego con las frases. Una vez se pueda identificar la frase y su estructura, se podrá acceder al texto completo, que sería el nivel de mayor “complejidad”.

Desde esta mirada, la comprensión lectora parte de un modelo secuencial y jerárquico, puesto que a medida que se va aumentando la complejidad del conocimiento del lenguaje en su sentido fonético, sintáctico, semántico y morfológico, se puede llegar a la comprensión del texto. Dentro de este modelo, el significado es extraído del texto, de forma unidireccional, puesto que se cree que el lector identifica en su mente, la información transmitida por el autor a través del texto. Así, comprender implica en primer lugar decodificar, en segundo lugar “descubrir” o descifrar el significado que subyace dentro del texto. Por tanto, las implicaciones didácticas de este modelo, estarían centradas en la enseñanza del código, y en los aspectos gramaticales, que, una vez aprendidos, garantizarían el descubrimiento del contenido explícito e implícito en el texto, el cual se corresponde con las intencionalidades del autor (Solé, 2009, p.19).

Derivados o sustentados en este modelo explicativo, se encuentran los métodos sintéticos (alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico) o analíticos (global, léxico, y de las palabras generadoras), que, en uno u otro caso, centran su esfuerzo en la enseñanza del reconocimiento de palabras, partes de las palabras, palabras aisladas, o con oraciones individuales, y no en los textos completos, con el supuesto de que la comprensión será un proceso de ejercitación y repetición (Braslavsky, 2008). Derivado de este modelo se entiende que cada texto tiene una sola interpretación válida.

Es evidente que el modelo deja de lado los aspectos pragmáticos que hoy se hacen relevantes en la lectura y la comprensión, como por ejemplo las experiencias previas del lector, asunto que resulta ser una deficiencia y da paso a la teoría de procesamiento descendente, la cual se explica a continuación.

2.2.2 Modelo de procesamiento descendente

Este modelo se origina de las investigaciones de la psicología cognitiva, específicamente de la

teoría de los esquemas de Bartlett (1932) y de las investigaciones en psicolingüística de Goodman (1994), se caracteriza por hacer énfasis en el sujeto lector, el cual tiene esquemas y representaciones mentales sobre el mundo antes de acceder a cualquier texto, por tanto, la dirección en la comprensión del significado va del lector hacia el texto. En este sentido, lo que hace el texto es facilitar o activar los conocimientos y recursos cognitivos previos del lector, desde los cuales elabora hipótesis o predicciones sobre el significado de lo que lee, para posteriormente ser verificadas o rechazadas en la interacción con dicho texto. Por lo tanto, cuanta más información posea un lector sobre lo que va a leer, menos necesitará “fijarse” en el código para construir una interpretación. Desde este modelo, en términos de Smith (1983) la lectura es más que una actividad visual, por tanto, lo central son los conocimientos previos que tenga el individuo en su cerebro al momento de leer, pues son los que le aportan más a la comprensión, que el texto en sí mismo.

Las implicaciones para la enseñanza de la lectura, están en primer lugar, en identificar qué sabe el estudiante antes de acceder al texto, cuáles son sus conocimientos e intereses, para luego generar momentos previos de lectura, en los que se le dé la oportunidad de generar hipótesis a partir de algunos índices del texto, los cuales actuarían como facilitadores de su bagaje de conocimientos y de la idea global de lo que encontrará. Una vez acceda al texto, lo que se pretende a partir de la lectura, es que verifique o rechace las hipótesis preestablecidas, para darse una idea más completa y profunda del texto. Desde esta lógica, diversas interpretaciones son posibles y válidas, pues el significado no está en el texto sino en las ideas y contrastaciones que el lector hace a partir de su lectura, por tanto, las claves son más semánticas que gramaticales.

2.2.3 Modelo interactivo

Este modelo describe el acto de leer de forma no lineal, es decir, que conjugan los aspectos

sintácticos, gramaticales y semánticos del texto, con las hipótesis e información previa que el lector aporta a la lectura; de este modo, leer es un constante ir y venir entre el texto y el lector, cada uno aportando información necesaria para el proceso de construcción de sentido. La comprensión no se centra únicamente en los contenidos mismos del texto, como sucede con el modelo de abajo hacia arriba, ni tampoco en el lector y las predicciones que haga sobre el texto, como lo hace el modelo de arriba hacia abajo, sino en la interacción de las intencionalidades y saberes del lector y los índices que le ofrece el texto.

Para Solé (2009), el modelo interactivo se da de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo – fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión. (p. 19-20)

Cabe destacar que, actualmente, se plantea la necesidad de avanzar hacia modelos críticos, en los que se amplía la concepción de la lectura, más allá de la interacción entre lector y texto, para incluir el contexto como elemento imprescindible en la construcción y reconstrucción de los significados articulados en los textos, significados que han sido contruidos de forma situada en contextos culturales, sociales y comunicativos.

2.2.3 Modelo sociocultural

Desde este modelo, la lectura es una práctica social y cultural, que le permite al lector construir la comprensión y la interpretación desde una situación históricamente situada. Desde esta perspectiva, Cassany (2006) plantea la necesidad de hacer énfasis en lo contexto y la cultura tanto del autor como del lector y el texto mismo, de tal manera que la comprensión crítica se da por la interacción entre sujetos situados social e históricamente, y logre además asumir posiciones frente a su realidad.

Desde esta perspectiva, este tipo de comprensión requiere un lector activo y participativo de la cultura de la cual hace parte, del conocimiento de otros textos relacionados con la temática que esté abordando, pues el significado que construya del texto, nace de la cultura que comparte con el autor. Ahora bien, el lector para Cassany (2006), pasa por el reconocimiento de varios niveles del texto para llegar a su comprensión; sin embargo, en todos ellos se ponen en juego inferencias en relación con lo que sabe el lector y con el contexto del cual hacen parte él y el texto. Estos niveles son:

- **Las líneas**

Se refiere a la comprensión del valor semántico de las palabras, las conexiones y las relaciones entre oraciones, y el contenido del texto en relación con el contexto. Sobre este nivel de lectura, Cassany (2003) plantea que “leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico”. (p.116)

De acuerdo con lo anterior, en este nivel, el lector da cuenta de sus conocimientos previos, elabora predicciones respecto al texto, identifica el tema central, así como los aspectos puntuales

que expone el autor (intenciones, argumentos, ejemplos, conclusiones, entre otros). Al respecto Solé (1992) plantea que estas predicciones se basan en la información que proporciona el texto, las intenciones del lector y los conocimientos que éste tiene sobre la lectura.

De igual manera, Eco (1992) explica que en este nivel “la interpretación semántica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado” (p.36). En otras palabras, “la interpretación lineal, conduce a asumir una actitud crítica frente al texto, porque implica el reconocimiento del código que configura el tejido textual, es decir, leer críticamente es leer el sentido del texto que empieza por la comprensión del nivel literal” (Agudelo, 2015, p.47).

Por lo anterior, cuando se lee un texto, el lector realiza un conjunto de operaciones o procesos mentales a los que García (1993) llamó procesos léxicos, sintácticos y semánticos porque:

Requieren por parte del lector el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan, relacionarlas con unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura, para luego, comprender el significado de la oración y el mensaje y contenido del texto integrándolo con sus conocimientos previos (p.87).

En suma, el nivel de las líneas va más allá del proceso de decodificación de las palabras, también se presentan inferencias, porque las palabras tienen significado en el contexto, y en la mente de quien lee, de tal manera que el bagaje conceptual y contextual del lector, llena de sentido las palabras y sus relaciones.

Sin embargo, estos procesos son necesarios, pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva, por lo cual se presenta a continuación el nivel entre líneas.

- **Entre líneas**

En este nivel, el lector recupera los datos implícitos presentes en el texto y relacionados con

su contexto, pone en juego sus conocimientos previos mediante razonamientos fundamentados en la información para realizar inferencias, identificar modalidades en el discurso y relacionarlas con los intereses del autor.

Ahora bien, entre líneas, “es un grado más complejo para el lector, pues debe evidenciar la capacidad para recuperar datos implícitos, reconocer la coherencia global y el significado relevante del escrito” (Cassany, 2003, p.116). De igual manera, este nivel implica una función inferencial, que según Escudero (2010) le exige al lector, “elaborar proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construir un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles” (p.6).

En este nivel el lector se hace una representación del discurso a partir de su coherencia, de la relación de diferentes partes del texto en sí y de la información que él posee de sus experiencias, vivencias y saberes. A partir de lo anterior, se puede afirmar que “los textos nunca son totalmente explícitos, por lo cual, el lector debe complementar la información presente en estos con sus conocimientos y experiencias, para comprenderlo como un todo” (Montaña, Mesa, Pedraza & Caro, 2017, p.256).

Este nivel coincide en sus características con lo que el MEN (1998) define como inferencial:

Un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. (p.74)

Es así que, un lector lee lo que no es explícito, precisamente lo que está entre las líneas, llenando los vacíos, pero no desde su ignorancia frente al tema, sino desde sus saberes sobre el tema en el contexto del texto. En este proceso, de leer entre líneas, organiza e infiere significados

sobre la información presente y ausente, como camino para identificar ideas centrales, reconocer el apoyo que ofrecen las ideas secundarias a la idea principal, deducir, concluir, relacionar e ir construyendo una opinión, la cual se consolida y expresa de manera concreta en el siguiente nivel.

- **Detrás de las líneas**

Este nivel implica la construcción ideológica, social y cultural del lector frente al medio y contexto social. Desde esta perspectiva, Cassany (2003) indica que:

Detrás de las líneas consiste en identificar la intención e ideología del autor, reconocer las analogías y voces convocadas en el texto, además, relacionarlo con otros discursos para que el lector asuma una posición personal sustentada con sus ideas, saberes o argumentos coincidentes. Se trata, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto. (p116)

Ahora bien, desde este nivel, el lector asume una posición crítica, que le exige tener en cuenta lo literal (las líneas) con la identificación del texto, lo inferencial (entre líneas), mediante la recuperación de los datos implícitos, para asumir un juicio de valor que le lleve a tomar una posición frente al texto. En este sentido para Cassany (2015), “un lector critico es capaz de gestionar la ideología de los escritos, identificar su propósito, reconocer el contenido y las voces incorporadas en este para detectar el posicionamiento ideológico del autor y del texto” (p.91).

Desde esta mirada, Cassany (2009) insiste en que:

El lector crítico adapta su forma de leer a cada situación de lectura, presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos. Consulta varias fuentes para contrastar los datos, se fija en los implícitos, sabe que las citas son interesadas y que adoptan significados diferentes en cada recontextualización (p.29).

Este nivel requiere de la intertextualidad, pues no se puede develar la ideología con la lectura de un solo texto o de un solo tipo de este, implica confrontación, triangulación de la información. De hecho, autores como Girón, Jiménez & Lizcano (2007) plantean que es un nivel asociado con la criticidad por parte del lector, que le exige conocer el contexto en que se enmarca el texto, identificar las coordenadas sociales, históricas y culturales específicas en que se ubica, interpretar el significado a partir de su propio mundo, su contexto actual y su realidad.

Ahora bien, se ha descrito los niveles generales por los que pasa una lectura crítica, desde el enfoque sociocultural; sin embargo, este tipo de lectura tiene unas particularidades relacionadas con el tipo de texto que se aborda, que para el caso de este proyecto es el texto informativo, que si bien tiene la intención de informar, lo que se dice no es totalmente escéptico, ya que este incluye intenciones implícitas sobre lo que se informa y lo que no se informa. Además, se informa en un medio que a su vez tiene intereses particulares. Corresponde por tanto al lector, develar las intencionalidades, las ideologías, presentes en el texto y en el medio.

En el siguiente apartado se hablará del texto informativo y su intención comunicativa.

2.3 El texto informativo

El texto informativo, por lo general se asocia con el periodístico. Sin embargo, para Pellicer (2015) esta ambivalencia no es del todo cierta, ya que cada uno presenta características específicas que los hace similares en su intención comunicativa y a la vez los diferencia en cuanto a su forma y estructura. Desde la perspectiva periodística, el texto se agrupa en diferentes subgéneros, los cuales presentan información sobre una amplia gama de contenidos o situaciones, que son difundidas en cualquier medio impreso, electrónico o audiovisual. Así mismo, Jarrett (2015), afirma que la intención de este tipo de textos radica en presentar hechos ocurridos a personas o situaciones reales, por lo tanto, tienen la intención de informar sobre una

realidad específica.

En el texto informativo como una tipología expositiva, se reconoce su función de transmitir información, para ello utiliza matices narrativos, descriptivos y explicativos en su estructura, lo que para Mesa (2003) no representa la identidad propia de este tipo de texto. La autora considera que la función de informar, es propia de un texto periodístico, ya que este responde a la realidad de un hecho ocurrido, y no es producto de la fantasía de su autor, pues se trata de comunicar algo concreto de forma directa, sin ningún añadido que distorsione la interpretación por parte del interlocutor.

Conforme a lo anterior, al analizar estas perspectivas se entiende que el texto informativo, a diferencia de otros géneros textuales, adopta formas particulares (en su estructura, organización, forma y contenido). Sin embargo, indistintamente de la perspectiva en que se asuma, este tipo de texto invita al lector a mirar el mundo de una manera particular (Pellicer, 2015).

Así, por ejemplo, Alfonso (1997) expone que “el texto informativo es todo discurso que se refiera a noticias, instrucciones, conocimientos, que sirvan para enseñar, orientar y divulgar resultados de investigaciones” (p.179). Desde esta perspectiva, se puede inferir que son textos que se planifican en función del nivel de desarrollo cognitivo de los lectores potenciales, despiertan curiosidad y deseo de leerlos, así, desde la práctica pedagógica, estimulan una lectura interactiva y sus recursos son adecuados en función al propósito o intencionalidad del tema y características del propio lector.

Del mismo modo, Grillo (2004) sostiene que este tipo de textos comunican, informan, presentan situaciones que develan una realidad y por tanto la elección de su contenido parte de un interés común. Además, este debe cumplir con normas como la brevedad y concisión para satisfacer las necesidades básicas de información que le permitan al lector apelar a sus

conocimientos previos para hacer interpretaciones.

En este orden de ideas, el texto informativo invita al lector a mirar el mundo de una manera particular y para ello el autor ofrece no sólo datos informativos, sino pistas o instrucciones para su identificación. Bajo esta mirada, al pensar en este tipo de texto en el escenario escolar, la lectura adquiere un sentido escolarizado, que según Pellicer (2015) se constituye en un recurso estudiantil para adquirir conocimientos, despejar dudas, retener informaciones específicas, verificar hipótesis, y relacionar información (intertextualidad) con conocimientos, experiencias previas y otros textos.

Dentro de los subgéneros del texto informativo se encuentra la noticia, a continuación, se hará claridad sobre sus características, estructura e intención comunicativa.

2.4 La noticia

La noticia como género discursivo presenta la misma similitud en cuanto a la acepción conceptual del texto informativo, por un lado, es asumida desde la perspectiva de subgénero periodístico y por otro, desde su sentido como modalidad del texto informativo. En este apartado se analizan ambas percepciones para entender la noticia como un tipo textual con características e intención comunicativa propia.

Considerando que la noticia es un tipo de discurso periodístico, según Van Dijk (1990), resulta apresurado definirla teniendo en cuenta que su concepto ha sufrido cambios históricos, al punto que hoy se constituye como un discurso propio de los medios de comunicación de masas, por suministrar “nueva información” sobre sucesos, objetos o personas.

De igual manera, para el autor, en el uso cotidiano de la noticia se pueden identificar tres conceptos asociados entre sí, en primer lugar, como una nueva información sobre sucesos,

objetos o personas; en segundo lugar, como un programa tipo televisión o radio en el cual se presentan ítems periodísticos; y por último como un ítem o informe periodístico, en el cual se ofrece una nueva información sobre sucesos recientes. Para cualquiera de las tres acepciones anteriores, Van Dijk (1990) deja ver que la noticia tiene una connotación más periodística al exponer hechos de interés público.

En este marco, para autores como Rodríguez (2001), Moreno (2001) y Baena (1990) la noticia es todo aquello que ocurrió o que va a ocurrir y que, a juicio del periodista, tendrá gran repercusión social. Según estos autores, para que la noticia pueda considerarse como género periodístico debe desarrollar temas de actualidad, de interés social, y reunir algunas características como novedad, veracidad, proximidad e interés general.

En esta misma línea, al definir la noticia como un tipo de discurso, es necesario reconocer en ella sus categorías, dimensiones o estructura, tal como lo plantea Van Dijk (1983) cuando expresa que posee una organización global “esquemática” a la que llama superestructura y así mismo, una estructura local. Para este autor:

La noticia tiene una estructura convencional a un nivel global “esquemática”, si bien por el momento contamos con pocos estudios empíricos, teóricos o sistemáticos sobre la naturaleza del esquema de la noticia. Como lectores de periódicos y como periodistas en ejercicio sabemos intuitivamente, por supuesto, que un relato de una noticia empezará, por lo general, con titulares seguidos de un lead, que introduce o resume, y después tenemos el “cuerpo” de la historia (p.48).

Para complementar lo anterior, se reconocen tres partes principales en la estructura de la noticia, que se diferencian por caracteres tipográficos. Así, por ejemplo: los titulares utilizan letras negras y grandes, a menudo mayúsculas, el lead por su parte, introduce información

pragmática que contempla lugar, fecha, escritor o fuente (periodista, director y/o agencias de noticia) con negrillas; mientras que el cuerpo informativo utiliza letra normal.

De igual modo, Van Dijk (1990), Yanes (2003) y Vivaldi (1986) coinciden en que la noticia posee una estructura en la que se distinguen tres partes básicas con funciones específicas (titular, entradilla o lead y cuerpo informativo), no obstante, para este último autor, esta estructura esquemática se asemeja a una “pirámide invertida”, pues la información relevante se concentra en titular y los primeros párrafos a fin de cautivar la atención del lector con datos contundentes y precisos.

Esta propuesta de Van Dijk, es fundamental para el análisis estructural de la noticia, vista como discurso, que posee una dimensión textual y contextual, por un lado, al vincular procesos cognitivos, y por otro, al relacionar las representaciones del lector a factores socioculturales asociados a estas. Ahora bien, Lalinde (1990) considera que el concepto de la noticia debe extenderse más allá de un discurso o tipología textual, para mirarse desde su función en la sociedad, desde su valor colectivo, y es allí donde surge una definición de noticia que se ajusta más a aspectos sociales y culturales, para lo cual se entiende como una institución social y realidad histórica que expone hechos de carácter individual o público.

En este contexto, develar las dimensiones propuestas por Van Dijk, y su función social, contribuiría desde la perspectiva de Cassany (2009), a formar un lector crítico de noticias, que entienda su valor colectivo y los entramados ideológicos, a fin no solo de tomar posición, sino de aprender a diferenciar los tipos de noticias y su diferencia con lo que se ha llamado “falsas noticias”.

A continuación, se aborda la secuencia didáctica, pues a través de dicha estrategia se realizó la intervención, con la que se pretendió mejorar la comprensión lectora de textos informativos tipo

noticia.

2.5 Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica (para efectos de esta investigación se utiliza la sigla SD), se asume desde los aportes de Camps (2012), quien plantea que el lenguaje como campo del conocimiento debe enfocarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar las prácticas y adecuarlas a situaciones cambiantes; desde esta perspectiva surge una didáctica pensada en actividades ajustadas al contexto y con intenciones específicas, que pone en interacción tres ejes fundamentales del campo educativo: el aprendiz (estudiante), el enseñante (docente) y el contenido de enseñanza, el cual coincide con los planteamientos socio constructivistas de la enseñanza.

Ahora bien, además de Camps (2003), autores como Díaz (2013), González, Torres & Hernández (2009) y Garzón (2018), coinciden en afirmar que, para la elaboración de una SD se requiere organizar situaciones de aprendizaje, mediante una serie de actividades articuladas entre sí. A través de ellas, el docente recupera nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, para luego vincularlos a situaciones problemáticas y de contextos reales. Por lo anterior, la SD exige la participación de estudiantes mediante acciones que vinculan sus conocimientos y experiencias previas, con interrogantes que provienen de lo real.

Con esta estrategia metodológica, Camps (2003) busca dar sentido a las actividades escolares, generar situaciones en las cuales la enseñanza no se centre solo en el contenido sino en la discusión, en el descubrimiento y donde lectura y la escritura se constituyan en formas de acceder al conocimiento mediante la interacción del docente con el estudiante y su entorno natural y social (Arbeláez y Henao, 2018)

Así mismo, Camps (2003) a través de estas actividades, pone de manifiesto algunos elementos del enfoque sociocultural al insistir que la enseñanza debe mirarse desde el progreso de las capacidades de comprensión y producción mediante el acceso a textos propios de la cultura, lo que conlleven a una comunicación más articulada y a una comprensión desde una visión comunicativa.

Ahora bien, como propuesta de aprendizaje, la SD presenta tres fases o momentos importantes (preparación o apertura, realización o desarrollo y cierre o evaluación) que según Camps (2003) y Díaz (2013) permiten retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos durante el trabajo, constituyéndose en evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender.

De acuerdo al interés de la presente investigación y tomando como referencia los fundamentos de Camps (2003), respecto a la estructura de la SD, las fases se adecuaron de la siguiente manera:

- **Fase de preparación o apertura**

Es el momento donde se deciden las características del proyecto, se explica la finalidad de la tarea que se va a emprender y se establecen los parámetros de la situación discursiva. Por su parte, para Díaz (2013), este momento permite abrir el clima de aprendizaje, a la vez que se constituye en un reto para el docente al exigirle la articulación de actividades con propósitos y destinatarios reales para los estudiantes. Esta fase está compuesta por la tarea integradora, los objetivos didácticos, los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), los dispositivos didácticos y las estrategias. Además, en esta fase se tiene en cuenta el contexto significativo para presentación de la secuencia y la elaboración del contrato didáctico y la exploración de los saberes previos.

- **Fase de realización o desarrollo**

Esta parte de la secuencia está pensada desde dos aspectos, por un lado, la comprensión o producción de un texto, y por otro, una tarea orientada a aprender las características formales de un texto en sus condiciones de uso.

En esta fase o momento de la secuencia se tienen en cuenta las interacciones que se mencionaban anteriormente (en relación con docente y estudiantes, estos a su vez con los contenidos y formas estructurales del texto y con el uso que le dan en distintos escenarios). Al respecto Díaz (2013), tomando elementos de Camps expresa que en este momento de la SD se desarrollan actividades intencionadas para que el estudiante interactúe con situaciones comunicativas que potencien la comprensión, como selección de diversos tipos de textos, lectura y socialización de dichos textos, análisis de la estructura y en este caso, de las líneas, entre líneas y detrás de líneas, la producción de texto, la oralidad, las diversas actividades que llevan al estudiante a profundizar en los propósitos y estructuras del texto; en suma, a avanzar en el desarrollo de una posición crítica frente a lo que lee.

- **Cierre o evaluación**

Es el momento en que se evalúa la tarea y lo que se ha aprendido con ella, aquí se llevan a cabo los procesos metacognitivos sobre lo que se logró de manera individual y grupal.

Adicionalmente, el cierre también permite una integración del conjunto de tareas, que según Díaz (2013) permite una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado, pues se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado la información a la que tuvo acceso.

La intervención con este tipo de propuestas, también deberá apuntar a una evaluación permanente, continua, pero sobre todo al desarrollo de aprendizajes en el docente, desde la reflexión acerca de sus propias prácticas y las transformaciones que se van generando, razón por la que se presenta a continuación algunos fundamentos teóricos sobre las prácticas reflexivas.

2.6 Prácticas reflexivas

En una sociedad en constante cambio, la tarea educativa le exige al docente la capacidad de enfrentarse a los desafíos diarios de su profesión y reflexionar sobre nuevas maneras de aprender y enseñar para transformar su práctica de acuerdo a las condiciones y necesidades del contexto.

A continuación, se abordan las prácticas reflexivas del docente, desde los aportes de autores como Perrenoud (2007), Schön (1998), Domingo (2013), Cano, Parra, Burgos & Gutiérrez (2019), quienes han hecho aportes para explicar y describir las características y sentido de las prácticas reflexivas.

De manera concreta, Perrenoud (2007) afirma que, a través de la reflexión, el docente recupera la razón de su práctica, con ello quiere expresar cómo a partir de sus saberes y experiencias establece un diálogo entre su ser y hacer para observarse, evaluarse a fin de mejorar cada día.

Sobre lo anterior, Schön (1998) enfatiza:

Este proceso reflexivo sirve para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso que debe ser semiautomático, de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. (p.117)

Con base en los argumentos anteriores, se puede inferir que el docente reflexivo debe asumir

el compromiso de indagar y soluciones acertadas y pertinentes a la realidad de los estudiantes, desde la asunción de una posición crítica con respeto a sus estrategias educativas, el cumplimiento de metas y la evaluación de sus resultados, de tal forma que pueda transformar desde su práctica los aspectos sobre los cuales se fundamenta su actividad profesional.

Cabe destacar que para desarrollar esta capacidad de reflexión “el docente debe apoyarse en su saber hacer, tener en cuenta la interacción maestro-alumno y alumno-alumno e identificar la naturaleza de dicha reflexión” (Cano, Parra, Burgos, & Gutiérrez, 2019, p.11).

Por lo anterior, hablar de prácticas reflexivas, es reconocer en el docente acciones concretas de transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y tal como expone Domingo (2013):

Pensar en un docente capacitado que brinde una educación de calidad para preparar bien a sus alumnos a enfrentar los desafíos de la sociedad actual, al manejo de las nuevas tecnologías y a la comprensión de la información, además de manejar de manera eficaz estrategias de enseñanza y aprendizaje. (p.173).

En este contexto, la práctica de un docente de lenguaje implica preguntarse por los procesos de aprendizaje del lenguaje mismo, la efectividad y pertinencia de la enseñanza, en relación con dicho aprendizaje y las formas de evaluación que este requiera. Implica por tanto poner el foco en sí mismo, en lo que hace y cómo lo hace, con apertura a nuevos aprendizajes y con la intención permanente de aprender en la práctica.

3. Metodología

En este capítulo se presenta el marco metodológico del proyecto, que desde el enfoque cuantitativo está compuesto por el tipo de investigación, diseño, población y muestra, así como la hipótesis, las variables (independiente y dependiente), los instrumentos y el procedimiento.

Así mismo, utiliza un enfoque complementario, cualitativo, se describe la unidad de análisis y de trabajo, el instrumento, y las categorías para analizar las prácticas de enseñanza del docente investigador.

3.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se enmarca desde un paradigma cuantitativo, en el cual, según Imbernón (2002), “el investigador manipula deliberadamente las variables, lo que conlleva a una provocación de un fenómeno, con la finalidad de observarlo y medirlo” (p.99). Esto implica la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, a través de medición numérica y el uso de estadística.

En este marco, la presente investigación pretende determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica (SD) de enfoque sociocultural en la comprensión de textos informativos, tipo noticias, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria.

Vale la pena destacar que esta investigación se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del docente, a partir de la construcción y definición de categorías que emergieron en el seminario de investigación de la línea de didáctica del lenguaje, el cual se fundamenta en los planteamientos de Perrenoud (2007) acerca de las prácticas reflexivas.

3.2 Diseño de investigación

Esta investigación utiliza un diseño de tipo cuasi -experimental, que según lo planteado por Campbell & Stanley (1995), corresponde a una alternativa en la cual, situaciones sociales carecen de pleno control experimental, esto indica que el grupo de trabajo ya estaba conformado y no fue elegido al azar, sino intencionalmente. En este caso un grupo de clase preexistente, grado quinto, con el cuál el docente ya venía haciendo su trabajo cotidiano.

Adicionalmente se emplea un diseño intra grupo Pre-test / Pos-test, al cual se le aplican dos pruebas en dos momentos diferentes. Un Pre-test, antes de la implementación de la SD y un Pos-test después de su implementación, para contrastar los resultados y dar cuenta de la incidencia de la SD en los desempeños en comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto.

3.3 Población

La población sobre la cual se sustenta esta investigación son los estudiantes de grado quinto de las instituciones educativas oficiales de la zona rural del Departamento de la Guajira.

3.4 Muestra

La muestra está constituida por un grupo de estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, sede Siete de Junio, jornada mañana. El grupo cuenta con 35 estudiantes, 12 niñas y 23 niños cuyas edades oscilan entre los 9 a 11 años, la mayoría de los cuales provienen de diferentes sedes, puesto que la institución implementó la agrupación de conjuntos de grados en una sola sede.

Son estudiantes de estrato socioeconómico bajo, pertenecientes a familias monoparentales, y extendidas, cuyos miembros en su mayoría se dedican a la pesca y agricultura como actividades económicas, seguramente porque la institución se ubica en el corregimiento de Mingueo, municipio de Dibulla, una zona netamente rural, con costas sobre el mar caribe donde predomina

el cultivo de diferentes productos y actividades de pesca artesanal. Además, esta misma ubicación, en las estribaciones de la Sierra nevada de Santa Marta hace que converjan en el grupo estudiantes pertenecientes a poblaciones indígenas Wayuu.

A continuación, se caracteriza dicha muestra.

Tabla 1: Caracterización de la muestra

No de estudiantes	Género		Rango de edad	Estrato socioeconómico	Características particulares
	F	M			
35	12	23	Entre los 9 a 11 años	1 y 2	Población rural, familias monoparentales y extendidas, estudiantes de población étnica wayuu.

En cuanto a los criterios de selección de la muestra se tuvo en cuenta que fuesen estudiantes matriculados legalmente en la institución y la sede, autorizados por sus padres mediante el consentimiento informado (**Ver anexo 1**), que participen de las dos pruebas establecidas, Pre-test y Pos-test y con asistencia mínima al 80% en las sesiones de la secuencia didáctica.

3.5 Hipótesis

Para esta investigación se han formulado dos hipótesis, una de trabajo y otra nula, las cuales se exponen a continuación:

3.5.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural mejorará la comprensión de textos informativos, tipo noticia, de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, Sede Siete de Junio.

3.5.2 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural no mejorará la comprensión textos informativos tipo noticia, de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo; Sede Siete de Junio.

3.6 Variables

Para la presente investigación se han definido dos tipos de variables. La Variable Independiente, relacionada con la Secuencia didáctica de enfoque sociocultural y la Variable Dependiente que comprende la comprensión de textos informativos, tipo noticia.

3.6.1 Variable Independiente

Como variable independiente para esta investigación se propone la secuencia didáctica planteada por Camps (2003), como una unidad de enseñanza generada de una situación discursiva y conformada por una serie de actividades, articuladas en torno a un objetivo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se diseñó una SD de enfoque sociocultural para mejorar la comprensión lectora de textos informativos, tipo noticia, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, sede Siete de Junio, atendiendo a lo planeado por Camps (2012), quien expone:

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua deben adecuarse a las situaciones cambiantes, por lo tanto, en el proceso de enseñanza deben intervenir tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema didáctico con actividades interrelacionadas (p.27).

Ahora bien, para la elaboración de la SD se tienen en cuenta las tres fases planteadas por Camps (2003): Planeación, desarrollo o ejecución y evaluación; del mismo modo, el enfoque socio-cultural, a través del cual se asume que la actividad discursiva adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla (**Ver anexo 2**).

A continuación, se presenta la tabla que corresponde a la definición de esta variable, con sus respectivas dimensiones (fases) e indicadores.

Tabla 2: Variable independiente

<i>Secuencia Didáctica de Enfoque Sociocultural</i>	
<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>
Preparación	
En esta etapa se presentan las características del proyecto, las finalidades de la tarea que se va a emprender, se define la situación discursiva y se plantean los objetivos de aprendizaje. (Camps, 2003)	Concertación con los estudiantes de la tarea integradora. Establecimiento de objetivos didácticos. Contenidos didácticos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
Además, en esta fase se aplican las primeras actividades para explorar los conocimientos necesarios y llevar a cabo el proceso de comprensión, definiendo contenidos, situación discursiva, tipo de texto, entre otros aspectos.	Selección de dispositivos didácticos. Presentación de la secuencia didáctica Contrato didáctico Contexto significativo
Ejecución o desarrollo	Actividad reconocimiento de texto
En esta fase se orienta la apropiación de los nuevos conocimientos, se presentan y desarrollan las actividades focalizadas a la comprensión de textos informativos tipo noticia.	informativo tipo noticia. Actividades de lectura y análisis de noticias Comparaciones de noticias atendiendo a sus distintos formatos.
De acuerdo con Garzón (2018), en esta fase los	

estudiantes, en conjunto con el docente, desarrollan las actividades para la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos, mediante la planeación de varias sesiones de intervención.	Actividad de comprensión de textos informativos tipo noticias. Actividades de retroalimentación grupal y con el docente. Planeación de escritura de noticias. Grabación de video informativo.
<hr/>	
Evaluación	
Según Camps (2003), se define como el proceso interactivo entre la comprensión y el aprendizaje desde una función formativa y reguladora, lo que implica la evaluación sobre el cumplimiento de la tarea, para la toma de conciencia sobre la relevancia y contribución de la secuencia didáctica en los procesos metacognitivos de los estudiantes, el grupo en general y el docente.	Evaluación de los aprendizajes Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Socialización de resultado y alcances del proyecto: Cierre de la tarea integradora. Grabación de video de una noticia del contexto social Socialización de la experiencia a padres de familia, estudiantes y docentes de la sede.

3.6.2 Variable Dependiente

La variable dependiente está constituida por la comprensión de textos informativos, tipo noticia. De manera concreta, la comprensión según Cassany (2006) se define como un proceso a través del cual se devela la intención de un texto y la ideología que subyace en este y su autor.

Durante su realización el lector toma conciencia de su contexto cultural, utiliza sus destrezas mentales o procesos cognitivos para hacer inferencias, construir significados y asumir una posición personal en relación con otros discursos, sus interpretaciones y su interacción social.

Con relación a la noticia, esta puede ser definida como un tipo de discurso específico, utilizado o hecho público en medios periodísticos o medios de información pública, que presenta

una estructura convencional y esquemática que consta de tres partes básicas: Titular, entradilla o lead y cuerpo informativo, además, se complementa de otros recursos como la imagen (Van Dijk, 1990).

Por lo anterior, la comprensión de noticias se asume como el análisis de situaciones informativas que permiten al lector asumir diferentes interpretaciones, develar la intención de la noticia, al igual que la ideología que subyace en ella y en quien la produce, para construir una posición analítica y crítica.

A continuación, la tabla 3 presenta la operacionalización de la variable dependiente a partir de los planos o niveles de la comprensión propuestos por Cassany (2006) a los cuales, le fueron definidos unos indicadores e índices, como parámetros de medición y valoración de la comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 3: Operacionalización de la Variable Dependiente

Comprensión de textos informativos tipo noticia.		
Dimensiones	Indicadores	Índices
	Significado de las palabras	1 El estudiante reconoce el significado de las palabras utilizadas en la noticia y en relación con los estereotipos culturales.
Las líneas	Hace referencia a la significación que el lector le da a las palabras utilizadas en la noticia y la relación de estas con sus estereotipos culturales.	0 El estudiante no reconoce el significado de las palabras utilizadas en la noticia y en relación con los estereotipos culturales.
Se refiere a la comprensión del valor semántico de palabras, las	Conexiones entre oraciones	1 El estudiante reconoce las relaciones léxicas entre las oraciones y los datos utilizados en la noticia para profundizarla.
	Son las relaciones léxicas entre las oraciones que dan cuenta	

conexiones y relaciones entre las oraciones, la imagen.	de los datos utilizados en la noticia para profundizarla.	0	El estudiante no reconoce las relaciones léxicas entre las oraciones y los datos utilizados en la noticia para profundizarla.
	Imagen	1	El estudiante reconoce la funcionalidad de la imagen dentro de la noticia.
	Es un recurso gráfico que tiene una funcionalidad dentro de la noticia.	0	El estudiante no reconoce la funcionalidad de la imagen dentro de la noticia.
	Género y estructura	1	El estudiante identifica los elementos propios de la estructura de la noticia y su sentido como texto informativo de situaciones.
	La noticia es un tipo de discurso escrito que pertenece al género informativo, busca informar hechos reales y actuales con interés público.	0	El estudiante no identifica los elementos propios de la estructura de la noticia ni su sentido como texto informativo de situaciones.
Entre líneas			
Consiste en recuperar los datos implícitos del texto en contexto, desde los conocimientos	Posee una organización global propia que contiene: titular, entradilla o lead, fotografía y cuerpo informativo.		
	Relación titular – contenido	1	El estudiante identifica la relación entre la intención comunicativa del título y el contenido de la noticia.
	Se refiere a la correspondencia entre la intención comunicativa del		

previos del lector, lo que permite, razonar a partir de la información y establecer hipótesis propias respecto al texto.	título de la noticia y su relación con el contenido o cuerpo informativo.	0	El estudiante no identifica la relación entre la intención comunicativa del título y el contenido de la noticia.
	Estilo	1	El estudiante identifica los recursos discursivos usados por el autor para presentar, argumentar la información y darle relevancia a la noticia.
	Son los recursos discursivos que utiliza el escritor para presentar, argumentar la información y darle relevancia a su discurso.	0	El estudiante no identifica los recursos discursivos usados por el autor para presentar, argumentar la información y darle relevancia a la noticia.
	Medio de difusión	1	El estudiante devela la posición ideológica del medio donde está publicada la noticia.
	Es el medio y la posición ideológica donde está publicada la noticia.	0	El estudiante devela la posición ideológica del medio donde está publicada la noticia.
Detrás de las líneas	Contexto social	1	El estudiante identifica el contexto sociocultural dentro del que surge y se publica la noticia.
Es la construcción ideológica, social y cultural del	Se refiere al contexto sociocultural en el que surge y se publica la noticia.	0	El estudiante no identifica el contexto sociocultural dentro del que surge y se publica la noticia.

lector frente al	Posición del lector	1 El estudiante toma una posición crítica
medio de	Hace referencia a la postura	frente al texto.
difusión y	crítica que asume el lector	0 El estudiante no toma una posición crítica
contexto	frente a la noticia.	frente al texto.
social		
evidenciado		
por el autor en		
la noticia.		

3.7 Instrumentos

En la presente investigación se emplean dos instrumentos: El primero, para evaluar la comprensión de textos informativos tipo noticia, es un cuestionario cerrado con preguntas de selección múltiple con única respuesta, las cuales toman como fuente de análisis una noticia publicada en una revista de circulación nacional, seleccionada como texto experto. El cuestionario se aplica en dos momentos, al inicio de la investigación mediante un Pre-test y después de la implementación de la secuencia didáctica con un Pos-test, para ambos casos el cuestionario se realiza con dos noticias diferentes, pero que guardan características similares en su estructura (**Ver Anexos 3 y 4**).

La elaboración de este cuestionario, estuvo fundamentada en referentes conceptuales como el enfoque socio cultural y las características del texto informativo tipo noticia. Cabe destacar que el instrumento fue validado a través de un pilotaje aplicado a un grupo de estudiantes con características y condiciones similares al seleccionado para esta investigación, ello permitió reconocer la claridad y pertinencia de las preguntas, su grado de facilidad y complejidad en

relación con el texto a fin de generar los ajustes pertinentes.

Posteriormente el instrumento es valorado por los expertos, Mg. Carlos Emilio Puerta y Mg. Luz Stella Henao García, docentes de la línea de investigación en didáctica del lenguaje, quienes desde su experticia aportaron elementos y observaciones que permitieron ajustar el cuestionario antes su aplicación al grupo de trabajo.

La aplicación del instrumento y el análisis de los resultados permite ubicar la comprensión de los estudiantes en tres niveles: bajo, medio y alto, de acuerdo con la respuesta correcta o no de a cada reactivo, que a su vez daba cuenta de cada indicador: cero para la ausencia y uno para la presencia. La totalidad de la dimensión puntuará en los niveles así:

Tabla 4: Rango de medición del instrumento

Nivel de desempeño	Rango de medición de la variable (Puntos obtenidos)
Alto	13 – 18
Medio	7 – 12
Bajo	1 – 6

El segundo instrumento empleado es el diario de campo, en el cual el docente investigador realiza un registro detallado sobre las apreciaciones, valoraciones y conclusiones de lo acontecido durante el desarrollo o implementación de la SD. A partir de este, se hace un análisis a fin de observar las transformaciones en las prácticas de la enseñanza del lenguaje y de esta manera reflexionar sobre la acción tal como lo plantea (Perrenoud, 2007). (**Ver Anexo 5**)

3.8 Prácticas reflexivas de la enseñanza de la comprensión

En este apartado, respecto al análisis cualitativo complementario, se describe la unidad de análisis y la unidad de trabajo.

La unidad de análisis corresponde a las prácticas de enseñanza de la comprensión, entendidas como las actividades, propuestas y acciones llevadas a cabo por el docente investigador durante la implementación de la SD. Para el análisis de estas prácticas se establecieron unas categorías, que fueron construidas de manera colectiva por los maestrantes de la línea de investigación en didáctica del lenguaje, de la cohorte II, extensión Riohacha, sustentadas en los planteamientos de Perrenoud (2007), quien entiende la práctica reflexiva como un proceso que permite transformar la enseñanza del docente a partir del análisis y reflexión de sí mismo y sus prácticas.

A continuación se presenta la tabla con las categorías definidas en esta investigación, para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.

Tabla 5: Categorías de análisis de la práctica reflexiva

Categorías	Definiciones
Descriptivo	Narra lo que sucede en el aula.
Autorregulado	Realiza cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones.
Propositivo	Elabora propuestas pertinentes al contexto del grupo
Critico	Asume una posición a partir del análisis de lo que sucede en el aula.
Disruptivo	Realiza cambios a sus prácticas habituales.
Como entiende la comprensión	Son las maneras como el docente piensa o representa la comprensión.
Como enseña comprensión	Procedimientos que el docente considera necesarios para

enseñar ese saber.

Por otro lado, la unidad de trabajo, es el docente investigador, Kevin Eduardo Cabarcas López, licenciado en lengua castellana y comunicación, estudiante de maestría en, con 6 años de experiencia como directivo docente y 8 como docente de aula en el nivel de educación básica primaria.

3.9 Procedimiento

El procedimiento corresponde a las fases mediante las cuales se llevó a cabo la investigación, estas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6: Fases del procedimiento

Fases	Acciones	Instrumentos
Evaluación inicial	Elaboración del Cuestionario de comprensión lectora Validación del instrumento Aplicación instrumento: Pre-test.	Cuestionario de comprensión lectora: Pre-test
Diseño e implementación	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica Didáctica.	Diario de campo
Evaluación final	Aplicación del cuestionario	Cuestionario de comprensión

	de comprensión lectora	lectora: Pos-test
Contrastación	<p>Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial Pre-test</p> <p>Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación final Pos-test.</p> <p>Contrastación de ambas pruebas.</p> <p>Validación de hipótesis.</p>	<p>Estadística descriptiva</p> <p>Prueba Pre-test</p> <p>Prueba Pos-test</p>
Reflexión	<p>Categorización de diario de campo.</p> <p>Análisis de la transformación en la práctica de enseñanza del lenguaje.</p>	<p>Diario de campo</p>

4. Análisis de la información

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados evidenciados en la investigación, cuyos objetivos se enfocan en determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica (SD), de enfoque socio cultural, en la comprensión de textos informativos tipo noticias, de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la I.E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia.

Para atender a los objetivos antes mencionados se analiza la información desde dos perspectivas: una cuantitativa y otra complementaria, cualitativa. En el primer caso, el análisis cuantitativo, se hace uso de la estadística descriptiva que permite contrastar los resultados de la aplicación del Pre-test y Pos-test, respecto a la comprensión de textos informativos tipo noticia de los estudiantes participantes en esta investigación. En dicho análisis se da cuenta de los desempeños en las tres dimensiones establecidas, sustentadas en los planteamientos de Cassany (2016): las líneas, entre líneas y detrás de las líneas, con sus respectivos indicadores (los cuales fueron expuestos en el capítulo metodológico).

De igual manera, se presenta un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del docente investigador a partir de la información registrada en el diario de campo y las categorías establecidas, con el fin comprender las transformaciones gestadas durante la implementación de la SD.

4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de textos informativos tipo noticia

En este apartado, se analizan los desempeños de los estudiantes antes y después de la implementación de la SD. Para ello se presentan la prueba de hipótesis, luego el análisis general de las dimensiones, para después analizar detalladamente cada una de ellas con sus respectivos

indicadores; todo ello en discusión con la implementación de la secuencia, los antecedentes y referentes teóricos.

4.1.1 Prueba de hipótesis

Para la validación de la hipótesis “La implementación de una secuencia didáctica de enfoque socio cultural mejorará la comprensión de textos informativos tipo noticia”, se acude a las medidas de tendencia central, el análisis general del Pre-test y Pos-test y la contrastación de los niveles de desempeño previamente establecidos (alto, medio y bajo) tanto en la prueba inicial como en la prueba final.

A continuación, se presenta la tabla de medidas de tendencia central.

Gráfica 1: Medidas de tendencia central

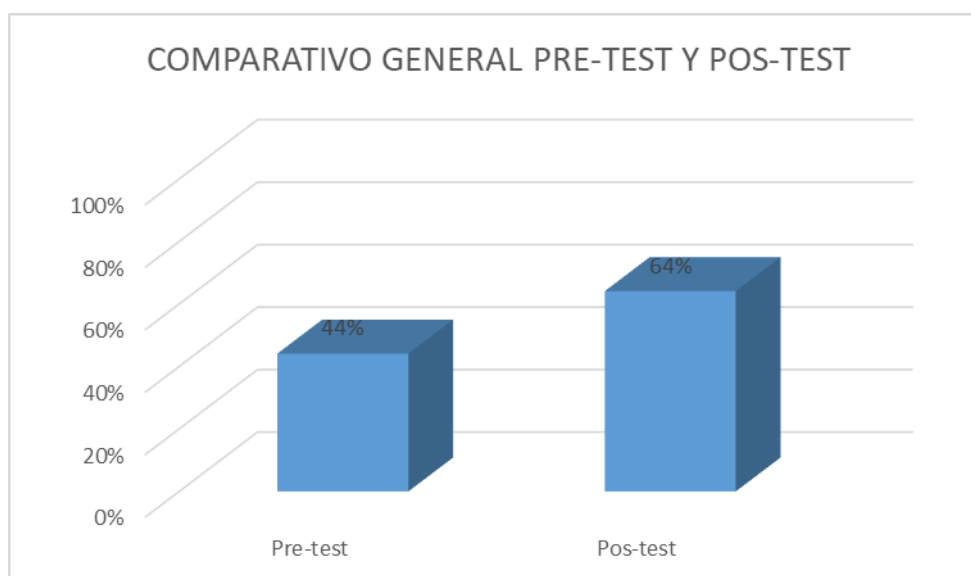
<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	7,942857143	Media	11,54285714
Error típico	0,317402422	Error típico	0,290877713
Mediana	8	Mediana	12
Moda	8	Moda	12
Desviación estándar	1,877778054	Desviación estándar	1,720855757
Varianza de la muestra	3,52605042	Varianza de la muestra	2,961344538
Curtosis	-0,69678726	Curtosis	0,04206682
Coeficiente de asimetría	0,143970183	Coeficiente de asimetría	-0,003507864
Rango	7	Rango	7
Mínimo	5	Mínimo	8
Máximo	12	Máximo	15
Suma	278	Suma	404
Cuenta	35	Cuenta	35

En la tabla anterior se evidencian cambios considerables en cuanto al comportamiento de las medidas de tendencia central (media, mediana y moda). Con relación al Pre-test y Pos-test, se observa una diferencia de 1,4 puntos en la media de los estudiantes, para el caso de la mediana y

la moda la diferencia corresponde a 2 puntos en cada una. Estos datos demuestran que los estudiantes mejoraron la comprensión de textos informativos tipo noticia.

Para profundizar sobre estos resultados, se presenta a continuación la gráfica que muestra el desempeño general de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 2: Comparativo general Pre-test Vs Pos-test



En la gráfica No 1 se observa una mejora de 20 puntos porcentuales entre las dos pruebas: se pasó de 44% en el Pre-test a 64% en el Pos-test. Los datos anteriores podrían indicar que la implementación de la SD permitió mejorar la comprensión de los estudiantes, seguramente porque partió de sus intereses lectores en relación con el contexto social y, tal como lo plantea Camps (2003), “facilitó instrumentos de interpretación que permiten el acceso a textos elaborados para una comprensión y comunicación más rica y profunda en los estudiantes” (p.19).

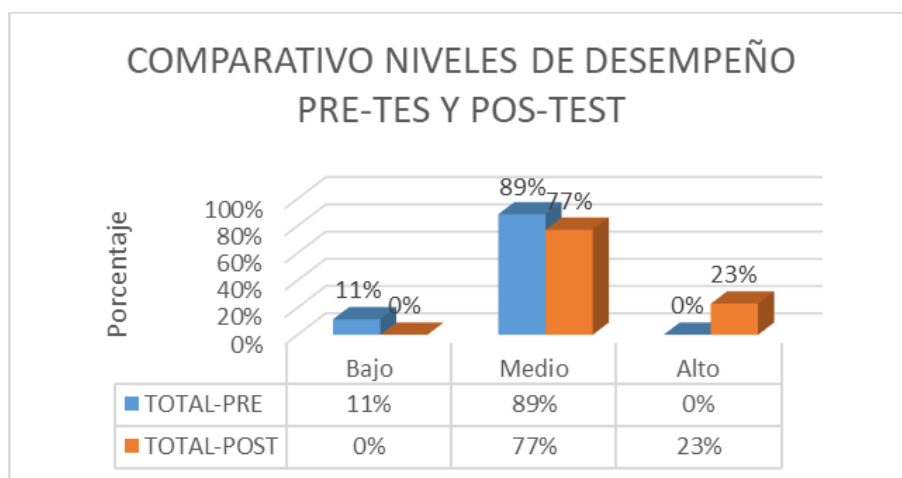
De hecho, la SD expone permanentemente a los estudiantes a textos expertos, los cuales se analizan desde diferentes perspectivas, con el propósito de potenciar su capacidad de comprensión, tal como lo plantea Camps (2003), puesto que el acceso a diversas tipologías textuales permite una comprensión desde el interior del proceso comunicativo.

Por lo anterior, el aula se transformó en un contexto donde circulaban diversos textos, se

podía discutir sobre su sentido para ellos y para el contexto, lo cual coincide con los planteamientos de Vilá (2011), quien sostiene que el aula es un contexto en el que es necesario priorizar en el desarrollo de las capacidades verbales y discursos planificados, situados en contexto formales, reales o verosímiles. En este sentido, las estrategias utilizadas en el marco de la secuencia didáctica dieron lugar a espacios comunicativos donde los estudiantes utilizaron la lectura como medio de exploración para sí mismos, para su propia realidad y la de su entorno.

Para dar mayor claridad, se presenta a continuación la movilidad de los estudiantes por los niveles desempeño (bajo, medio y alto) establecidos para la investigación.

Gráfica 3: Niveles de desempeño Pre-test Vs Pos-test



En cuanto al análisis de los desempeños, la gráfica No 2 muestra que en el Pre- test el 11% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo, cifra que disminuye a un 0% en el Pos-test. En cuanto al nivel medio, la gráfica evidencia una variación de 12 puntos porcentuales, al pasar de 89% en el Pre-test a un 77% en el Pos-test; de la misma manera, para el nivel alto se observa una movilización de los estudiantes de 0% en el Pre-test a un 23% en el Pos-test, destacando un cambio positivo de 23 puntos porcentuales. La información confirma la movilidad de los estudiantes de los niveles bajo y medio a los niveles medio y alto.

A partir de los resultados en las medidas de tendencia central, el desempeño general del grupo y la movilización en los niveles, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo

que quiere decir que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural mejoró la comprensión de textos informativos, tipo noticia, de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo.

Los cambios positivos evidenciados en el desempeño de los estudiantes, muestran como una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para trabajar la comprensión lectora, permite incorporar miradas desde varias perspectivas e interpretaciones, de tal manera que el lector accede a distintos modos de leer, de acuerdo a la intencionalidad de comunicación del texto y su relación con el contexto, resultados que concuerdan con los planteamientos de Silveira (2013).

Así mismo, la autora plantea que la comprensión y la interpretación surgen desde una situación históricamente situada, motivo por el cual se puede afirmar que, al analizar textos informativos tipo noticia, que se ajustan a los intereses particulares de los estudiantes y se ubican en su contexto social y cultural, se favorece la comprensión desde sus propias experiencias y puntos de vista.

En este marco de ideas, durante la implementación de la SD, se ubicó a los estudiantes en situaciones históricamente situadas de su contexto, la lectura se asumió como un espacio permanente de interacción con textos expertos, a través de los cuales se gestaron interpretaciones individuales y colectivas a fin de develar la ideología del texto, su autor y el medio de difusión. Debido a lo anterior, la comprensión de noticias estuvo mediada por la participación activa de los estudiantes, quienes asumieron el reto de analizar y producir noticias escritas, expresar saberes previos, opiniones y percepciones para ser contrastadas por todos, situación que les hizo posible asumir una postura crítica frente a estas.

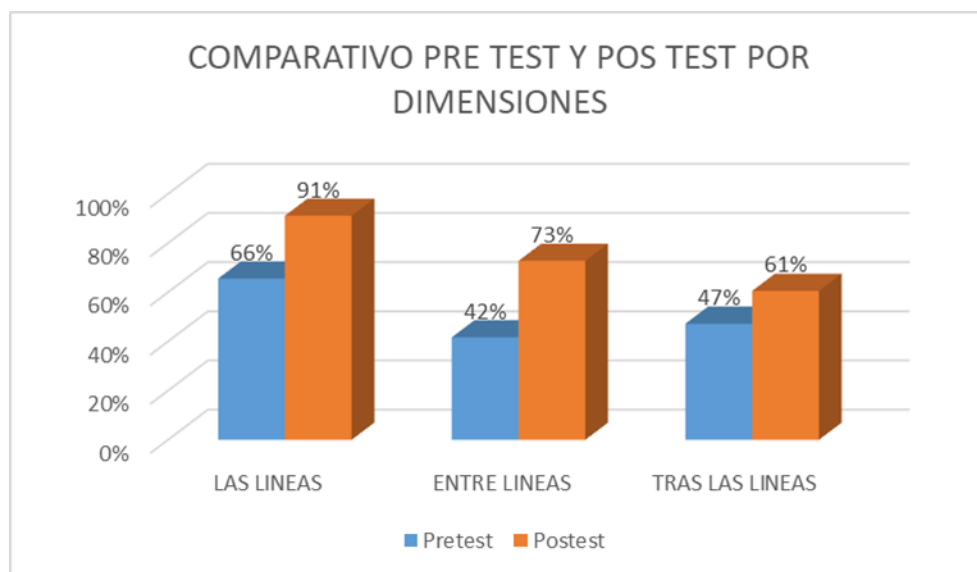
4.1.2 Análisis de las dimensiones

En este apartado se presentan los resultados generales del Pre-test y el Pos-test en cada una de

las dimensiones que conforman la variable dependiente (las líneas, entre líneas y tras las líneas), para lo cual se hace un análisis global y específico, con sus respectivos indicadores.

Para el análisis global, la gráfica 3 permite evidenciar el comparativo general de los resultados en cada una de las dimensiones aludidas.

Gráfica 4: Análisis de dimensiones Pre-test y Pos-test.



De la gráfica anterior se puede inferir que los estudiantes mejoraron su desempeño en todas las dimensiones, destacando la mayor transformación en la dimensión *entre líneas* que pasó de 42% en el Pre-test a 73% en el Pos-test, con un incremento de 31 puntos. Ahora bien, la dimensión con menores cambios fue *tras las líneas*, que obtuvo 47% en el Pre-test y 61% en el Pos-test, con un aumento de 14 puntos porcentuales.

Respecto a la dimensión con mayores cambios, el resultado puede explicarse debido a que los estudiantes, antes de la implementación de la SD tenían dificultades para identificar el género y estructura de la noticia, la relación entre el título y el contenido, así como el estilo utilizado en este tipo de texto, posiblemente porque este tipo de textos escasamente es llevado al aula y en las pocas ocasiones que se lleva, el énfasis está en el contenido literal. A esto se suma, la ausencia de prácticas para enseñar a los estudiantes a recuperar los datos implícitos del texto en relación

con el contexto, razonar a partir de estos y establecer hipótesis propias.

Después de la SD se potencia en los estudiantes su capacidad para identificar los elementos propios de la superestructura de la noticia y su sentido como texto informativo, así como la relación entre la intención comunicativa del título y el contenido, además de reconocer los recursos discursivos usados por el autor en la noticia.

De hecho, el reconocimiento de la organización superestructural dejó de ser “invisible” para los estudiantes, a tal punto de convertirse en aspecto importante que debía ser identificado para avanzar en la comprensión de las relaciones entre las partes. Así, cada parte era esencial para comprender el todo. Esta comprensión se articula con los planteamientos de Van Dijk (1990), para quien el texto no puede ser localmente coherente sin el respeto a la organización conjunta de un asunto global.

En este sentido, la SD les brindó a los estudiantes los elementos, herramientas conceptuales y prácticas necesarias para reconocer en el texto su estructura, pues ella determinaba la organización del contenido y la comprensión global de la noticia, por ejemplo, no podía entenderse el texto al margen de identificar el titular, a su vez el titular debía dar cuenta del contenido y estar en relación con la imagen que usaba la noticia.

Ahora bien, la dimensión con menos transformación corresponde a *tras las líneas*, con 47% en el Pre-test y 61% en el Pos-test, lo cual indica una diferencia de 14 puntos porcentuales. Ello da cuenta que los estudiantes si bien avanzaron en el reconocimiento de la posición ideológica del medio en el cual fue publicada la noticia, así como el contexto sociocultural dentro del que surge y se publica, aun les cuesta asumir una posición crítica frente a esta. Posiblemente este resultado obedece a la dificultad de los estudiantes para reconocer la relación de la noticia con otros textos, pues un lector crítico es a la vez un lector avanzado, capaz de confrontar o complementar lo que lee, y es precisamente en este aspecto donde hace falta mayor trabajo en la

institución educativa para incidir en la actitud de apatía de los estudiantes frente a la lectura.

Quizás por esto mismo, durante la aplicación de la SD, fue la dimensión en la cual los estudiantes evidenciaron mayores dificultades, puesto que se les dificultaba reconocer la posición ideológica del medio que publica la noticia, así como la carga social y cultural develada por el autor.

De otro lado, es de mencionar que los tiempos de las sesiones para esta dimensión fueron escasos ante la profundidad y análisis requeridos, pues se consideró necesario hacer énfasis en identificar la posición ideológica del autor y del lector, con lo cual se dejó de lado el reconocimiento del contexto histórico y circunstancial de la noticia. Ello porque se asumió que al utilizar noticias que exponían situaciones propias del contexto, y conocidas por los estudiantes, estas les resultarían más fácil de interpretar, asunto que fue desvirtuado durante los procesos de análisis. Así, en la interpretación, si bien es importante el contexto, no es suficiente, mucho más cuando se abordan textos poco trabajados en el aula y los estudiantes tienen poco capital lector para acceder a ellos.

No obstante, es necesario recalcar que se avanzó en el reconocimiento de la posición ideológica que subyace a este tipo de texto, lo que según Van Dijk (2000), le permite al lector organizar la multitud de creencias sociales sobre las cuales gira el texto y a su vez, asumir la realidad desde diversas perspectivas.

En cuanto a la dimensión *las líneas*, la gráfica muestra que los estudiantes pasaron de un 66% en el Pre-test a un 91% en el Pos-test, con un aumento positivo de 25 puntos, de esta manera se puede asumir que antes de la SD los estudiantes ya reconocían el significado de las palabras, las conexiones entre oraciones y la imagen de la noticia, seguramente porque es una práctica habitual de enseñanza, usar el diccionario para conocer el significado literal de algunas palabras. Sin embargo, en la práctica tradicional, estas no se relacionaban con contexto dentro del cual

emerge la noticia, del autor de la noticia, ni del medio en el que esta se publica. Unida a esta situación, inicialmente los estudiantes elaboraban descripciones de las imágenes que complementaban el texto, pero solo las reconocían como elementos decorativos o de ambientación al tema, sin que en ellas se viera la complementariedad frente al texto escrito.

La situación cambia después de la SD, pues durante su desarrollo se hizo énfasis en que las palabras no solo tienen un valor semántico sino también contextual, y están ligadas a estereotipos culturales, por ello se identificaron palabras claves en las noticias analizadas, debatiendo su significado a partir los saberes previos de los estudiantes, el contexto de la noticia y del medio. Además, se hizo un trabajo de constante de reemplazar palabras en párrafos, sin que estos cambiaran su sentido o idea. De igual manera, se propiciaron espacios de debate a partir de las imágenes que acompañaban las noticias, cuestionando su utilidad y el aporte al texto, así como su correspondencia y su sentido para la temática.

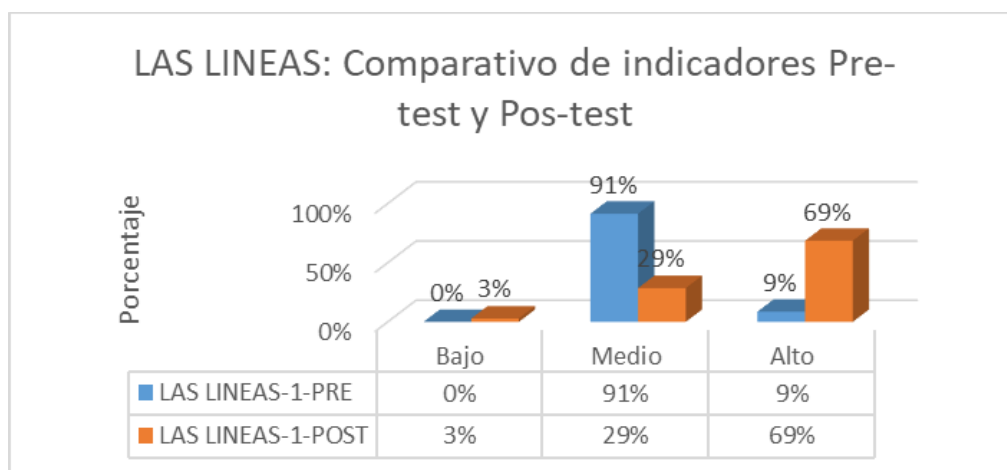
Estos cambios parecen confirmar los aportes de Cassany (2006) cuando expone que “al reconocer el significado de las palabras, el lector construye en su mente su propio discurso, sustentado en su posición histórica, social y cultural, por lo cual la comprensión se da a partir de una concepción concreta de su realidad” (p.33).

Si bien, este análisis general da cuenta de los cambios en las dimensiones constituyentes de la variable, aun no se alcanza a dar cuenta de las transformaciones y dificultades evidenciadas por los estudiantes antes y después de la intervención didáctica en cada uno de los componentes de estas dimensiones, por ello, a continuación se presenta un análisis detallado de cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores a fin de establecer un diálogo que articula el punto de partida de los estudiantes, los procesos realizados en la SD y las transformaciones en el desempeño luego de la intervención.

4.1.2.1. Las líneas.

A continuación, se presenta la movilidad de los estudiantes con relación al Pre-test y Pos-test en la dimensión las líneas, así como un análisis detallado de esta, a fin de exponer las transformaciones gestadas en cada uno de los indicadores que la conforman.

Gráfica 5: Comparativo Pre-test y Pos-test las líneas



En la gráfica N°4 se evidencia decrecimiento de 3 puntos porcentuales en el nivel bajo, el cual pasó de 0% en el Pre-test a 3% en el Pos-test; de igual manera, el nivel medio pasó de 91% en el Pre-test a un 29% en el Pos-test, con una disminución de 62 puntos, lo que indica una movilidad al nivel alto de 9% en el Pre-test a 69% en el Pos-test, que se traduce un aumento de 60 puntos porcentuales. De ello se infiere que con la SD se mejoró en la dimensión *las líneas* y con ella en la comprensión del valor semántico de palabras en relación con sus estereotipos culturales; el reconocimiento de las conexiones y relaciones entre las oraciones, que dan cuenta de los datos utilizados en la noticia para profundizarla y el reconocimiento de la imagen como recurso gráfico que tiene una funcionalidad dentro de la noticia.

Teniendo en cuenta que esta dimensión (las líneas) se focaliza en reconocer el valor de las palabras en relación con los estereotipos culturales y la manera en que se asocian las oraciones y los datos implícitos del texto, se llega a la comprensión de las líneas cuando el lector se acerca al texto desde su realidad y a partir de allí socializa puntos de vista para intercambiar posiciones.

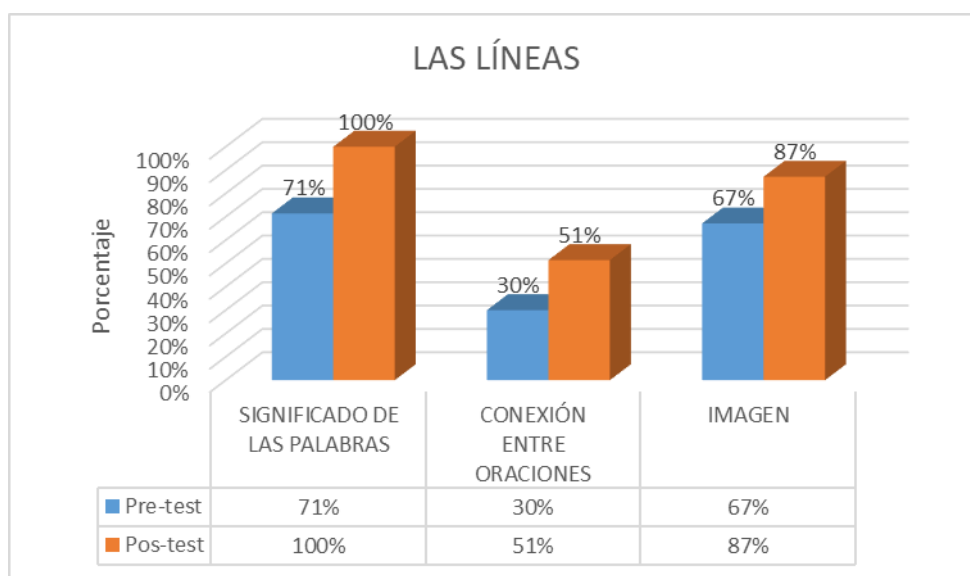
Dicho lo anterior, vale la pena destacar que “cada palabra posee sus connotaciones, adquiridas

con la experiencia histórica y almacenadas en nuestra mente, por tanto, producen efectos en la comprensión y ello está vinculado a los estereotipos culturales del lector” (Cassany, 2006, p.59). Desde esta mirada, el reconocimiento de las palabras, su relación contextual y el uso de la imagen como recurso gráfico y parte esencial de la noticia, brinda al lector la posibilidad de recuperar la información implícita.

Ahora bien, desde la movilidad detallada en la gráfica 4, se puede deducir que al comprender el valor semántico de las palabras y asociarlo a otros recursos gráficos, que tienen funcionalidad dentro de la noticia, se promueve la configuración de lectores críticos, capaces de inferir y develar en la noticia la ideología del autor y su medio de difusión.

Para comprender mejor la movilidad anterior en relación con el Pre-test y Pos-test, se presenta a continuación el análisis comparativo de los indicadores de la dimensión *las líneas*.

Gráfica 6: Comparativo de indicadores las líneas



La gráfica N°5 da cuenta que todos los indicadores de la dimensión *las líneas* se transformaron positivamente de la prueba inicial a la prueba final. Vale la pena resaltar que la mayor transformación ocurre en el indicador *significado de las palabras*, que pasa de un 71% en el Pre-test a un 100% en el Pos-test, con un aumento de 29 puntos, esto da cuenta que después de

la SD, los estudiantes reconocieron el significado de las palabras utilizadas en la noticia, más allá del ejercicio mecánico de búsqueda en el diccionario (lo que se hace tradicionalmente) sino en relación con el texto mismo y con los estereotipos culturales, posiblemente porque durante el desarrollo de las sesiones se potenció el análisis comparativo de noticias en diferentes medios de difusión, haciendo énfasis en el lenguaje que utilizan este tipo de medios y la forma en que presentan las noticias a través del discurso escrito.

Cabe destacar que “la palabra es un discurso concreto, formulado en un momento y lugar irrepetible” (Cassany, 2006, p.134). Dicho lo anterior, el autor sugiere como recurso adecuado para la comprensión, tener en cuenta las interacciones del lector con el género discursivo y de esta manera identificar palabras valorativas en el texto, sus matices y valores, pues de esta manera se toma conciencia sobre las pretensiones del autor a través de su lenguaje.

Ahora bien, en los textos informativos tipo noticia, no solo basta con reconocer los significados de las palabras, también es necesario, según Lomas (2001) identificar las astucias comunicativas que utiliza el autor para presentar su mensaje, por ello, durante la implementación de la secuencia se promovieron algunas tareas de aprendizaje como el análisis de titulares noticiosos y la realización de inferencias a partir del lenguaje connotativo de estos, lo que permitió indagar sobre los estereotipos culturales de los estudiantes en relación con su contexto y de esta manera establecer interpretaciones individuales y colectivas. Así, una misma noticia o mismo tema, fue abordado desde diferentes medios, para analizar el uso y énfasis de las palabras que cada medio y cada autor hacía.

Al respecto, cabe señalar:

Una manera de ayudar a los estudiantes a leer, entender y escribir textos con sentido, es acercarlos a ellos mediante sus experiencias cotidianas, utilizar géneros discursivos con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les ayuden a expresarse, a entenderse y les permitan descubrir las realidades

ocultas (Lomas, 2006, p.15).

En este sentido, también en la SD se realizaron conversatorios a partir de noticias del contexto escolar, lo que permitió mayor comprensión en los estudiantes sobre los temas analizados y acercarlos a situaciones de su cotidianidad. Además, se les brindó la posibilidad de elegir un tema de interés, sobre el cual querían profundizar, para consultarlo y elaborar producciones escritas basadas en su experiencia, conocimiento y la información indagada, haciendo juego de palabras para dar énfasis a un aspecto.

A continuación, se muestra una imagen, como un ejemplo de la realización de dichas actividades.

Ilustración 1: Análisis de noticias del contexto escolar



En la anterior ilustración se muestra a los estudiantes organizados en mesas de trabajo, analizando noticias que abordan temas de su cotidianidad con el fin de exponer opiniones y puntos de vista frente problemáticas sociales que les afectan.

En cuanto al indicador que menos se transforma, **la imagen**, se puede observar que en el Pre-

test el 67% de los estudiantes lograron reconocer la importancia de la imagen dentro de la noticia, mientras que el en Pos-test es de 87%, con un incremento a 20 puntos, a partir de lo cual se puede entender que además de reconocer la imagen como recurso gráfico, logran identificar su funcionalidad, el valor comunicativo de esta para complementar el cuerpo informativo de la noticia.

Vale la pena destacar que, antes de la implementación de la secuencia didáctica, se hacía énfasis en la descripción de la imagen como parte de un texto, esta era asumida por los estudiantes como un elemento decorativo o representativo, utilizado por el autor o el medio de comunicación para hacer más amena y agradable la información que se quería presentar, adicionalmente, el docente a través de estrategias de aula no propiciaba ejercicios encaminados a reconocer la información que transmite la imagen. Frente a esta situación, durante la implementación de la SD, se propiciaron espacios de discusión con las imágenes de las noticias analizadas, se relacionaron con el cuerpo informativo para establecer su correspondencia con el tema o suceso presentado y discutir puntos de vista a partir de la carga emocional que estas generaban, en una lectura casi exclusiva de la imagen (descripción, emociones que generaba, hipótesis sobre las intenciones del autor para usar esta y no otra imagen), para luego contrastarla con el texto.

De acuerdo con lo anterior, Vicente (2008) expone que hoy la imagen es revalorizada en su condición de texto, por su capacidad de formar e informar; sin embargo, esto no significa que sustituya a la palabra, por el contrario, se legitima, como soporte de significados. Ello a su vez concuerda con Eco (1998), quien afirma que el nuevo rol de la imagen en el mundo contemporáneo no significa la irremediable desaparición de la palabra, sino, una interacción que permite una lectura desde diferentes perspectivas. Asunto que fue cada vez más claro y asumido por los estudiantes en la comprensión global del texto.

Ahora bien, en una sociedad globalizada, donde los medios de comunicación han tomado gran influencia, resulta apremiante reconocer el lenguaje que utiliza la imagen como parte de un texto, por ello durante la SD, se realizaron actividades para relacionar la imagen con el titular y el cuerpo informativo de la noticia, además, se promovió la anticipación al texto a partir de la imagen, lo que permitió elaborar y socializar argumentos en la consecución de discursos desde los saberes previos.

Para ejemplificar dichas actividades, se presenta las siguientes ilustraciones:

Ilustración 2: Análisis de imágenes

Ilustración 3: Anticipación a partir de la imagen



La ilustración anterior ejemplifica un momento en la realización de actividades de anticipación a la noticia a partir de la imagen, en ellas, los estudiantes elaboraron y socializaron argumentos a fin de construir el titular y cuerpo informativo de la noticia.

Con relación al tema, Agustín (2010) afirma:

La riqueza expresiva de la imagen hace de ella una modalidad de comunicación humana muy eficaz, por lo que es imposible ignorar su dimensión formativa y social. No sólo constituye un tipo de representación icónica que goza de un extenso uso cultural, sino que además conforma una fuente de información (p.86).

La imagen, por tanto, dejó de ser invisible para los estudiantes, se convirtió en un asunto

relevante y complementario, que en últimas puede ser leído por sí solo y enriquecido en su relación con el texto.

En cuanto al indicador *conexiones entre oraciones*, la gráfica 5 da cuenta de un aumento de 21 puntos al pasar de 30% en el Pre-test a 51% en el Pos-test. Para trabajar este indicador, que hace referencia a las relaciones léxicas entre las oraciones, se realizaron actividades de análisis de párrafos y su intención dentro de la noticia, además de los conectores empleados para relacionarlos, lo que conllevó a reconocer la progresión temática de la noticia a través de los diferentes párrafos que la conforman y su relación con el cuerpo informativo.

A continuación, se muestra un ejemplo en el cual los estudiantes analizan los párrafos que conforman el cuerpo informativo de la noticia a fin de identificar los conectores y la función de estos en el orden lógico de la noticia.

Ilustración 4: Análisis de párrafos



Ilustración 5: Reconocimiento de conectores



Cabe destacar al respecto los aportes de Van Dijk (1990), quien afirma que al reconocer la funcionalidad del párrafo y su relación dentro de una noticia, se identifican las unidades menores del discurso, (estructuras locales o microestructuras) y se articula la coherencia y organización de este, lo que conlleva a una comprensión global del texto. Fue así que mediante espacios de socialización concertados, los estudiantes asumieron el rol de periodistas, reporteros, redactaron párrafos y noticias en diferentes formatos (escritos, audiovisuales), atendiendo a la estructura de

pirámide invertida, propia de este tipo de textos, en los que se tuvieron en cuenta los procedimientos para la escritura planteados por autores como Carlino (2003) y Cassany (1988), y desde los cuales se privilegió la planificación y revisión desde el rol de lectores y escritores.

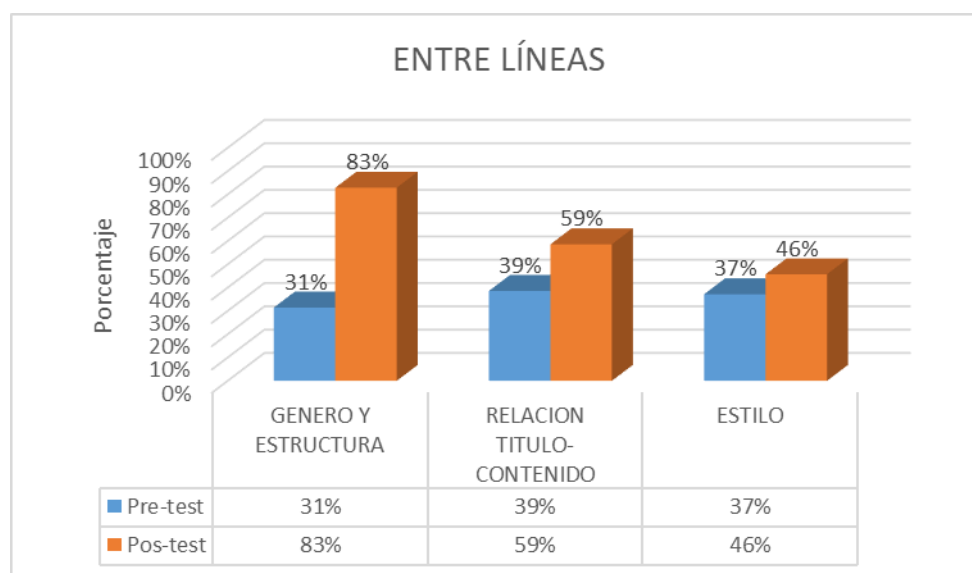
Adicionalmente, los estudiantes asumieron funciones y responsabilidades en la elaboración de las noticias; fue así que evaluaron sus propios escritos mediante la conformación de grupos de redacción, establecieron relaciones entre enunciados y párrafos del cuerpo informativo con el uso de conectores adecuados, previamente consultados y clasificados de acuerdo a su función. Por lo anterior, no solo se logró su reconocimiento e importancia en las relaciones semánticas, sino que se enfatizó en la relevancia de las conexiones para lograr una adecuada progresión temática en la noticia.

En este marco de discusión, se presenta a continuación el análisis de la dimensión entre líneas.

4.1.2.2 Entre líneas

A continuación, se presentan los resultados en la dimensión *entre líneas* y sus indicadores: Género y estructura, relación título – contenido y estilo; respecto a la comprensión de textos informativos tipo noticias en las pruebas Pre-test y Pos-test.

Gráfica 7: Comparativo de indicadores Entre Líneas



La gráfica anterior, evidencia que hubo transformaciones positivas en todos los indicadores de la dimensión *entre líneas* en el Pos-test. Ahora bien, el indicador con los mayores cambios fue *género y estructura*, que pasa de un 31% en el Pre-test a un 83% en el Pos-test, con una diferencia de 42 puntos porcentuales. De otra parte, el indicador de los menores avances fue *el estilo*, que pasa de un 37% en el Pre-test a un 46% en el Pos-test, con una diferencia de 9 puntos porcentuales.

Con relación al indicador con mayor transformación, género y estructura, es de anotar que en el Pre-test los estudiantes no lograron identificar el tipo de discurso al que pertenece el texto informativo tipo noticia y escasamente reconocieron en este su intención comunicativa, posiblemente porque desde el trabajo en la asignatura de castellano siempre se ha privilegiado el uso del texto narrativo y muy poco se le ha dado espacio al análisis de otros géneros discursivos o tipologías textuales; además, seguramente porque las estrategias usadas por el docente para promover la comprensión en los estudiantes se han centrado principalmente en preguntas literales que solo dan cuenta de la interpretación a partir de su contenido.

Adicionalmente, al evaluar la comprensión en el aula, el docente utiliza un cuestionario que no tiene en cuenta el género y estructura del texto, más bien se enfoca en preguntas que obedecen a la recuperación de la información explícita de este, tal como lo expone Carlino (2003).

Así mismo, Van Dijk (1990) afirma que:

El análisis de la estructura de la noticia, no es solo una aplicación de conocimientos lingüísticos, es más bien, una extensión necesaria e importante en el trabajo de la teoría del discurso y por tanto requiere niveles de análisis y estrategias con reglas propias (p.78).

Dicho de otra manera, el autor hace énfasis en la importancia de diferenciar los elementos estructurales a lo largo de la noticia, por ello propone categorías propias para el análisis de este

tipo de texto, a fin de reconocer su organización local.

En este panorama, durante la implementación de la secuencia didáctica se ejecutaron actividades como: reconocer la estructura de la noticia (titular, lead o entradilla, cuerpo informativo e imagen) mediante la lectura de noticias provenientes de medios de comunicación reconocidos por su idoneidad informativa, además de identificar las características que esta estructura presenta en diferentes formatos, a fin de hacer una comparación y reconocer sus semejanzas y diferencias. Seguramente fue a partir de esto que en la prueba final los estudiantes contaron con las comprensiones necesarias para reconocer los elementos propios de la estructura de la noticia y su sentido como texto informativo. Cada una de las partes constitutivas, tuvo un escenario de análisis y debate, no solo en el contenido, sino sobre su sentido para la estructura del texto y para el potencial lector.

En este marco de ideas, los avances pueden sustentarse desde los aportes de Baena Paz (1990), quien afirma que es necesario identificar la macroestructura semántica, o asunto del que trata la noticia para lograr una coherencia necesaria, pues de esta manera, el lector puede entender los hechos presentados, lo sucedido, los antecedentes y otros aspectos que resultan relevantes para su comprensión.

Respecto al indicador con menos transformación (*estilo*), es de mencionar que en el Pre-test a los estudiantes se les dificultó identificar los recursos discursivos usados por el autor para presentar y argumentar la información, y darle relevancia a la noticia. Ante este panorama, se realizaron diversas actividades como el análisis de expresiones y modos de presentar la noticia, a fin de identificar figuras retóricas como la ironía, sarcasmo y otros elementos literarios utilizados por el autor para evocar su punto de vista frente a la información presentada.

De la misma manera, se realizaron espacios de discusiones con los estudiantes a fin de situarse en el contexto social e histórico de las noticias analizadas, con ello no solo se pudo

reconocer el lenguaje utilizado por el autor o el medio que difunde la noticia, sino que se pudieron identificar algunos otros elementos retóricos como metáforas, personificaciones y comparaciones, entre otras, que le dan una connotación persuasiva al mensaje.

Si bien hubo transformaciones positivas en este indicador, aún se hace necesario continuar trabajando el reconocimiento del *estilo* en este tipo de texto informativo, pues como afirma Van Dijk (1990), el estilo da cuenta de la dimensión social del discurso, así como el contexto de uso y las actitudes comunicativas del texto.

De la misma manera, Baena Paz (1990) afirma que a través del estilo informativo, el autor responde a la realidad de lo que ha ocurrido y la forma como quiere presentarlo, por ello, cuando el lector lo reconoce, se potencia en él su valoración social.

Con respecto al indicador relación *título – contenido*, cabe destacar que antes de la SD, no se hacía énfasis en la relevancia de esta relación, a los estudiantes se les dificultaba establecer la correspondencia entre la intención comunicativa del titular de la noticia y su relación con el contenido o cuerpo informativo, además, al ser de poco uso este tipo de textos en las actividades de lectura, no había una clara diferenciación entre un título usado comúnmente en otras tipologías textuales con el titular de una noticia, lo que para los estudiantes tenía el mismo valor y función dentro del texto.

Adicionalmente, durante la SD, se realizaron ejercicios de anticipación a la noticia a partir del titular a fin de que los estudiantes contextualizaran el contenido y las situaciones expuestas, así como la intención comunicativa de este.

En este orden de ideas, dada la característica del titular de sintetizar la información de la noticia mediante expresiones directas y contextualizadas, vale la pena traer a consideración los aportes de Zorrilla (1996), quien sostiene que este tipo de expresiones usadas en el titular encuentran su significado en un contexto concreto, en los hechos que designa, por lo cual es

necesario entenderlos como oraciones de texto, pues de esta manera, la noticia adquiere su significado y su sentido dentro de un contexto.

Así mismo, para Van Dijk (1992), el titular hace parte de la macroestructura semántica de la noticia, considerándolo como un resumen del texto periodístico y por tanto, una categoría formal dentro de la secuencia esquemática del texto.

Con la finalidad de que los estudiantes identificaran la relación entre el titular y el contenido de la noticia, se realizaron actividades en las cuales se entregaron titulares que no correspondían con el cuerpo informativo del texto, a fin de conocer sus percepciones y puntos de vista de los estudiantes, indagar su capacidad de relacionar y establecer una progresión temática a partir de la información presentada en la noticia. Además, en la producción de sus noticias redactaron titulares, evaluaron su contundencia y relación con el tema.

Para ejemplificar dichas actividades, se presentan las siguientes ilustraciones.

Ilustración 6: Análisis de titulares



Ilustración 7: Elaboración y escritura de titulares.



En las ilustraciones anteriores se muestra a los estudiantes analizando titulares de diversas

noticias a fin de anticiparse al cuerpo informativo, así mismo, elaboraron y redactaron titulares para dar a conocer sus percepciones y puntos de vista sobre situaciones propias de su contexto escolar y social.

Ahora bien, las transformaciones en esta dimensión demuestran que los estudiantes no solo reconocieron el titular y su función dentro de la noticia, sino que además identificaron el uso de anáforas y otros recursos lingüísticos utilizados en los medios, lo que constituyó en una forma de reconocer la orientación argumentativa que utiliza el autor en cada apartado del discurso e identificar el propósito global del texto. (Cassany, 2003)

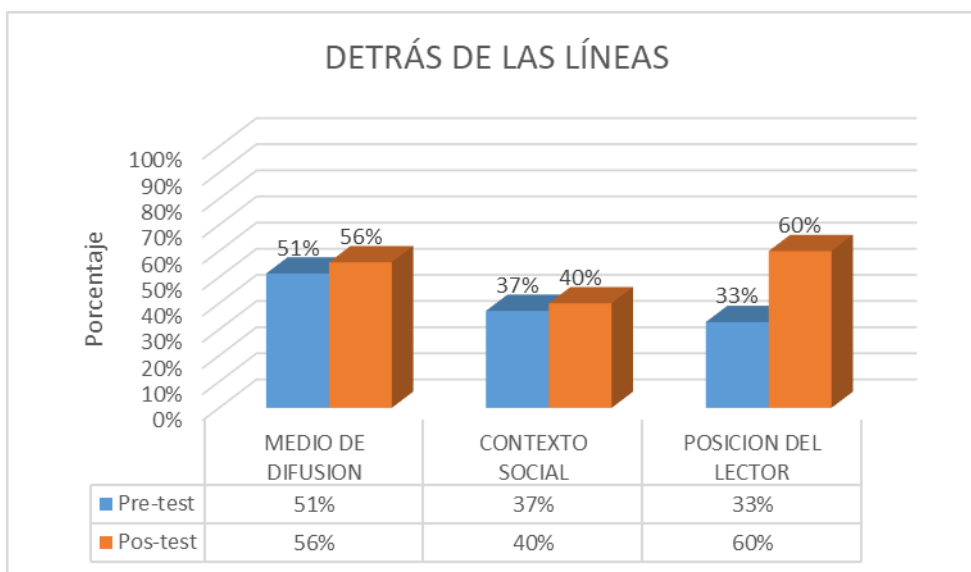
En resumen, esta dimensión se orientó en recuperar los datos implícitos del texto en contexto, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes como lectores, lo que permitió razonar a partir de la información y establecer hipótesis propias, por lo cual se acudió a la realización de actividades enfocadas a reconocer las partes de la noticia, su organización y los datos más relevantes de acuerdo a los intereses y percepciones de los estudiantes (Cassany, 2006, p.24).

A continuación, se presenta el análisis de la última dimensión, *detrás de las líneas*.

4.1.2.3 Detrás de las líneas

En la gráfica 7, se evidencian los resultados de la dimensión *detrás de las líneas* y sus indicadores: *medio de difusión*, *contexto social* y *posición del lector*; respecto a la comprensión de textos informativos tipo noticia, en las pruebas de Pre-test y Pos-test.

Gráfica 8: Comparativo de indicadores Detrás de las Líneas



En la dimensión “*detrás de las líneas*”, se buscó la construcción ideológica, social y cultural del lector (estudiantes) frente al medio de difusión y contexto social evidenciado por el autor en la noticia; de tal manera que asumieran una posición a partir los hechos o situaciones expuestas en el texto.

Al comparar los resultados del Pre-test y Pos-test en la gráfica anterior, se observan transformaciones positivas en todos los indicadores, cabe resaltar que el indicador con mayores avances fue *posición del lector*, que pasa de un 33% en el Pre-test a un 60% en el Pos-test, con un aumento de 27 puntos porcentuales; mientras que el indicador con menores avances fue *contexto social*, que pasa de un 37% en el Pre-test a un 40% en el Pos-test, con una diferencia de 3 puntos porcentuales.

Ahora bien, respecto al indicador con mayor transformación, *posición del lector*, vale la pena mencionar que antes de la implementación de la secuencia, los estudiantes sustentaban sus puntos de vista con la información explícita del texto, utilizaban argumentos basados más en su propia experiencia, que en los índices que obtenían del texto, lo que para Cassany (2006), no da cuenta de la comprensión crítica del texto, que resulta de la interacción con el otro, es decir, la suma de interpretaciones que entiende las personas de un mismo texto. Esto puede deberse a que

en las prácticas de aula, los docentes no potencian en sus estudiantes la argumentación para justificar una postura, y las estrategias para la lectura y comprensión siguen enfatizadas en los aspectos literales del texto. Además entra aquí en juego el capital cultural del lector, lo que ha de este autor o textos similares de otros autores. Asunto en el que los estudiantes de la institución tienen muchas debilidades, por su misma apatía frente a la lectura.

A causa de lo anterior, durante la SD, se realizaron actividades como el análisis de noticias que atendían a un mismo tema, publicadas en diferentes medios, a fin de realizar interpretaciones variadas relacionadas con la temática o con asunto de interés; se redactaron cartas y comunicados a diferentes medios, en las cuales se expresaban intereses, expectativas y puntos de vista de los estudiantes frente a las noticias y temas elegidos. De la misma manera se asignaron consultas extraclase para profundizar los temas abordados y de esta manera comparar fuentes con el fin promover la intertextualidad en los estudiantes.

Para ejemplificar lo anterior, se presenta a continuación las siguientes ilustraciones:

Ilustración 8: Análisis de noticias en formato audiovisual



En la ilustración anterior se observa a los estudiantes analizando noticias presentadas en formato audiovisual, a partir del cual identificaron la forma de transmitir la información para

compararlas con otros formatos (escrito, visual) y asumir una posición al medio como autor.

Estas actividades se complementaron con la elaboración de noticias escritas, que luego fueron grabadas y editadas en cumplimiento de la tarea integradora: El periodista puedo ser yo, con la cual se buscó que los estudiantes se convirtieran en actores de su realidad, identificaran en ella situaciones que les conciernen, las abordaran desde diferentes voces y miradas, propusieran posibles soluciones a problemáticas de su contexto y se reconocieran a la vez como reporteros, corresponsales, pero sobre todo, como periodistan en potencia.

Todas las actividades mencionadas permitieron que los estudiantes fortalecieran su capacidad para identificar la diversidad de voces convocadas en los texto analizados, confrontarlos con otras perspectivas u piniones, y dar cuenta que el autor de manera explícita o implícita tiene una manera de entender el mundo, una ideología, de allí el énfasis que hace en la presentación, el tipo de lenguaje que usa y los ejemplos que trae a colación (Cassany, 2006, p.87).

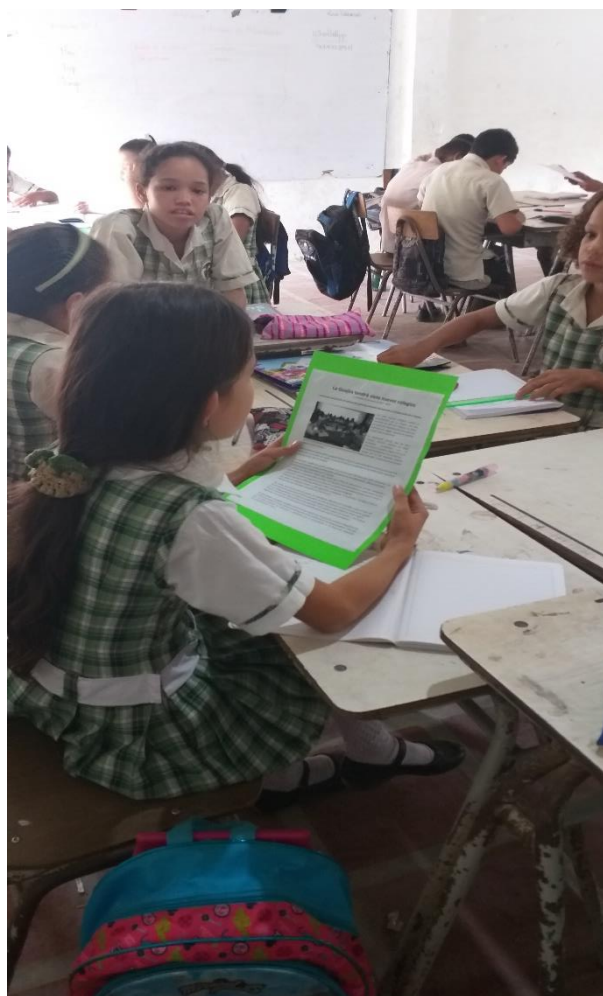
Por ello, al asumir una posición, el lector descubre la ideología, punto de vista o mirada del autor, lo que según Van Dijk (2000) permite organizar las creencias sociales acerca de lo que sucede, confrontar la información y evaluar su veracidad. Así mismo, según Cassany (2006), permite que el lector mantenga un punto de vista racional, pues toma distancia del texto y asume una posición más autónoma, reflexiva y crítica.

En cuanto al indicador con menor transformación, *contexto social*, En el Pre-test, los estudiantes dan cuenta que presentaban dificultades para identificar el contexto sociocultural dentro del que surge y se publica la noticia. Estas dificultades pueden explicarse dado que en el aula de clases, escasamente se aborda la lectura y la comprensión desde el análisis propio del contexto, puesto que generalmente esta prácticas sigue asociadas a reconocer la silueta textual desde lo literal, por lo cual difícilmente se introduce al estudiante en situaciones donde se reconozca el valor social y cultural de un texto en relación con el contexto.

Además, tal como lo plantea Cassany (2006), reconocer el contexto dentro de un texto requiere de un saber social y cultural por parte del lector, lo que denomina saberes previos instaurados en un momento histórico, pese a ello, de manera regular las actividades para explorar estos saberes en los estudiantes, siguen enmarcadas en preguntas de tipo textual, enfocadas en evaluar el contenido o temática del texto, al margen del contexto. Es por ello, que durante la SD, se realizaron actividades como la lectura de noticias que presentaban situaciones de la región, el reconocimiento de hechos propios de la cotidianidad de los estudiantes para ser investigados y abordados en espacios de discusión en el aula. De la misma manera, el comparar las formas cómo son abordados los temas desde diferentes fuentes y medios informativos les permitió reconocer la relevancia de estos.

A continuación, se ejemplifican las actividades mencionadas con la siguiente ilustración:

Ilustración 9: Lectura y análisis de noticias de la región.



La ilustración anterior muestra a los estudiantes analizando noticias con temas propios de la región, a partir de estas, se realizaron espacios de discusión y consulta a fin de profundizarlas y proponer soluciones a los problemas evidenciados en ellas.

En este sentido, Cassany (2006) insiste que “el lector adopta un rol de acuerdo a su identidad e historia y es allí donde asume la lectura con un propósito social concreto, por tanto, reconocer el contexto permite al lector comprenderlo y aprovecharlo en su cotidianidad” (p.33).

Vale la pena aclarar que pese al incremento de 3 puntos en este indicador (*contexto social*), las actividades desarrolladas durante la SD, permitieron avanzar en el propósito de mejorar la comprensión del contexto de textos informativos tipo noticia, pero sobre todo avanzar en el conocimiento de su contexto, asunto que parece paradójico, pues ellos hacen parte del contexto,

pero este no se analiza tradicionalmente en la lectura, por tanto es distante y ajeno. Imaginar que ellos eran los periodistas, les permitió profundizar en sus realidades, entrevistar a los suyos, ver las diferentes aristas de un asunto, para tomar su propia posición.

Ahora bien, con relación al indicador *medio de difusión*, que pasó de un 51% en el Pre-test a un 56% en el Pos-test, vale la pena destacar que durante la secuencia, los estudiantes analizaron diversas noticias a partir de su fuente informativa, en este sentido valoraron noticias de radio, prensa escrita, televisión, además compararon la publicación de estas en diferentes fuentes, locales, nacionales e internacionales, lo que les permitió develar la posición ideológica del medio donde está publicada la noticia.

Al respecto, para Califano (2015), el medio de difusión “provee marcos cognitivos que intervienen en la percepción del público sobre los sucesos de su entorno” (p.62). Dicho de otra manera, le permiten al estudiante dar sentido al mundo conforme a su percepción y conocimientos, puesto que revelan contextos sociales específicos que pueden ser palpables en su cotidianidad. Escuchar la misma noticia en un medio local y luego verla en el medio nacional, les permitió dimensionar los énfasis, posiciones y prejuicios; lo mismo sucedió con la prensa escrita. Estas comparaciones permiten dimensionar la subjetividad del medio y contrastarla con la propia realidad. Lo que en un medio nacional puede ser criticado, en el contexto local, se ve como “normal” o no criticable, pues hace parte de lo que se vive. Esta comparación a la vez permitió ir avanzando en una posición de distanciamiento reflexivo y crítico, del medio de difusión y de la propia realidad.

Por lo anterior, se puede entender que el medio de difusión incide en las interpretaciones que el lector pueda construir y la manera en que asuma su realidad, ya que está cargado de ideas, planteamientos y posturas según su ideología.

Después de haber realizado el análisis de las dimensiones las líneas, entre líneas y detrás de

las líneas, y evidenciado con ello las transformaciones positivas en la comprensión de textos informativos tipo noticia, y más allá de ello, en el análisis de la propia realidad, para establecer las relaciones lector, texto, contexto y tomar posición crítica, es procedente, reflexionar entonces sobre lo acontecido durante la práctica de aula, a partir de un análisis cualitativo que complementa el análisis general de la investigación.

4.2 Análisis cualitativo de la práctica de enseñanza¹

En este apartado se hace un análisis de las prácticas pedagógicas del docente investigador Kevin Cabarcas López, tomando como insumo las reflexiones hechas en el diario de campo para dar respuesta a una de las preguntas de investigación: ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para dicho análisis se tienen en cuenta las categorías definidas en el diseño metodológico de la presente investigación (descriptivo, autorregulado, propositivo, crítico, disruptivo, como se entiende la comprensión y como enseña comprensión) y las fases en las que se estructura la SD: *preparación* conformada por 2 sesiones y 4 clases; *desarrollo o ejecución*, conformada por 9 sesiones y 18 clases y *cierre*, conformada por 2 sesiones y 3 clases.

A continuación, se presenta el análisis de la fase de Preparación:

4.2.1 Fase de preparación

Este momento en la implementación de la SD se llevó a cabo en dos sesiones, aplicadas en cuatro clases de dos horas de duración cada una, durante las cuales se evidenciaron las categorías antes mencionadas, de ello puedo afirmar que hubo una tendencia marcada hacia lo **descriptivo**, al narrar de manera explícita lo que sucedía en el aula durante las jornadas de trabajo, sobre todo

¹ Por motivos de intencionalidad y dadas las características de la información, el análisis se presenta en primera persona.

al inicio de la implementación mediante una ambientación que permitió motivar a los estudiantes para captar su atención y disposición frente a las actividades.

Lo anterior concuerda con lo planteado por Perrenoud (2007) cuando expresa que a través de la descripción se dan a conocer los eventos y situaciones, de tal manera que se contextualiza sobre las experiencias para llegar a la reflexión, es a través de esta categoría que reconozco una fuerte inclinación hacia describir mis propias prácticas para escudriñar en ellas aspectos que aporten al mejoramiento de mi quehacer docente.

Ejemplo de ello se evidencia en la primera clase *“Observé algunos detalles en particular que llamaron mi atención, mientras se leían y analizaban las dos primeras noticias, el comportamiento de los estudiantes no fue el más adecuado, percibí que aún no habían entendido la dinámica del ejercicio”* (Diario de campo, Sesión 1, clase 1), esta categoría me permitió flexionar sobre el hecho de obviar en muchos casos, situaciones de las cuales se pueden generar espacios de participación con los estudiantes, escenarios donde prime la conversación y se favorezca la retroalimentación para la construcción de objetivos comunes. A demás me permitió reconocer que las actividades llevadas al aula requieren muchas veces del aporte de los estudiantes, pues este se constituye en una contribución valiosa ajustada a sus intereses y necesidades.

Ahora bien, fui **autorregulado**, al realizar cuestionamientos sobre la pertinencia de mis actuaciones frente a las estrategias aplicadas, ejemplo de ello se evidencia en el siguiente fragmento: *“a medida que avanzaban escuche algunas preguntas como, ¿Qué vamos a hacer con esta historia?, ¿Cuánto nos va poner de calificación si terminamos todo?, con ello me cuestioné como docente, porque preguntas como estas dan cuenta que hemos acostumbrado a los estudiantes a depender de una nota o calificación al momento de evaluar sus participación y trabajo en el aula”*, lo que me llevó a confirmar *“que involuntariamente hemos condicionado al*

estudiante a que la lectura este fundamentada al uso escolar, motivada por una nota y por tanto la escritura este despojada de su finalidad comunicativa y de construcción de sentido” (Diario de campo, Sesión 1, clase 1), esta situación me generó un cuestionamiento personal y la motivación para transformar mis prácticas de aula.

De la misma manera, esta categoría se hace evidente cuando *“les hice preguntas puntuales sobre algunos aspectos de las noticias, ¿de qué tratan?, ¿qué les pareció?, ¿qué nos hace pensar esta noticia? Encontrando en los estudiantes respuestas que a mi modo de ver se ajustaban a lo que yo quería escuchar y es precisamente aquí donde entendí que, de manera involuntaria aún sigo permeado por un pensamiento tradicional o conductista donde el maestro es quien posee el conocimiento y las respuestas de los estudiantes deben estar sujetas a su aprobación”*. (Diario de campo, Sesión 1, clase 2)

Además, lo **propositivo** se evidenció al querer motivar la participación de los estudiantes en la investigación, esto generó la necesidad de pensar y elaborar una propuesta pertinente al contexto del grupo, utilizar la secuencia didáctica como una estrategia innovadora, a través de la cual pudiese cambiar en ellos muchos hábitos adquiridos por las prácticas de enseñanza tradicionales, muestra de ello se presenta cuando *“Me detuve un momento para explicarles que podemos aprender de distintas formas y que la lectura es una habilidad que vamos adquiriendo para descubrir aquello que conocemos poco”*, adicionalmente, *“Invité a los estudiantes a que cada vez, terminada una clase, dialogáramos sobre tres inquietudes personales, ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí? Y ¿Para qué me sirve lo aprendido?”* (Diario de campo, Sesión 1, clase 2), con ello involucré a los estudiantes a ser actores de su propia formación, a auto cuestionarse y reflexionar sobre el logro de sus propios objetivos y los del proyecto.

Durante esta fase, pude asumir una posición a partir del análisis de lo que sucedió en el aula, lo cual me llevó a cuestionarme, ser **crítico** y cambiar mi percepción frente a mi quehacer como

docente, muestra de ello se evidencia cuando expreso: *“La jornada de hoy fue bastante extenuante, siento que estoy intentando abarcar todo en esta secuencia, los detalles, las inquietudes de los niños, lo que considero hace falta o lo que pueda agregar para hacer más potentes las estrategias para que los estudiantes comprendan los textos informativos tipo noticia, algo que logra desesperarme en algunos momentos porque siento que debo respetar lo que he organizado”* (Diario de campo, Sesión 1, clase 2).

Ahora bien, se evidenciaron situaciones **disruptivas** al generar cambios en mis propias prácticas, los cuales me motivaron a dejar de lado el paradigma tradicional como por ejemplo *“No soy partidario de trabajar en grupo con los estudiantes, pues siempre había pensado que ante esta forma de trabajo solo algunos pocos participan del proceso y otros “van colados” como dice uno vulgarmente, para este caso particular hubo algo que despertó mi curiosidad, en la mayoría de los grupos, quienes asumieron el liderazgo de leerle a sus compañeros fueron aquellos niños que considero problemáticos, cuya disciplina no les favorece y a los que muy regularmente se les hace llamado de atención, quedo convencido que es necesario generar más espacios de participación en grupo, permitirle a los estudiantes liderar ejercicios donde su interacción como equipo de trabajo sea constante”* (Diario de campo, Sesión 1, clase 1). Esta categoría fue una motivación al cambio, a las estrategias de aula, a los hábitos, las percepciones y prácticas que no favorecen la enseñanza del lenguaje desde la interacción con el otro (estudiantes), me permitió entender que más allá del dominio de contenidos cognitivos, hay que valorar lo social y procedimental, tal como lo plantea Cassany (2006), desde la interacción con el otro.

4.2.2 Fase de desarrollo o ejecución

Esta fase, compuesta por 9 sesiones y 18 clases me permitió cuestionarme sobre la relevancia de la lectura desde su uso escolar y social, así como validar el planteamiento de Cassany (2008)

en el cual expone que: “la escuela debe hacer más hincapié en enseñar explícitamente otras destrezas en la lectura como: ser conscientes de sus objetivos, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a distintos niveles, inferir significados de palabras, entre otras” (p.208). Con ello emergió la categoría *cómo entiende la comprensión*, a través de la cual establecí un dialogo reflexivo frente a mi manera de entender y asumir la comprensión en mis estudiantes, *“me di cuenta que, más allá de trabajar en los estudiantes la lectura y escritura, es necesario favorecer su capacidad de argumentación, orientarlos a asumir una posición crítica frente a lo que ven, escuchan o leen y ese debe ser el sentido actual de la educación”* (Diario de campo, Sesión 3, clase 7).

Así mismo, esta categoría se hizo presente cuanto entendí que una de las razones por las cuales aún predominan prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la lectura en las instituciones, obedece a la misma percepción y práctica de nuestra labor docente, ello se evidencia: *“frente a la clase de hoy aprendí que el problema para favorecer la comprensión en mis estudiantes no solo está en el uso de prácticas de enseñanza tradicional, sino en la precepción de mi rol como docente, en seguir asumiendo que mi función es llevarles un saber preparado y estructurado, un texto impuesto, desconociendo que el aula de clases es un escenario donde converge un saber que necesita ser descubierto”* (Diario de campo, Sesión 4, clase 10).

Cabe señalar que, en esta fase primaron las categorías *crítico* y *cómo enseña comprensión*.

Cuando hablo de crítico, me refiero a esos momentos en los que asumí una posición a partir del análisis de lo que sucedía en el aula, la cual me permitió retroalimentar mis acciones y decisiones frente a la implementación de la SD. Ejemplo de ello se evidencia en la siguiente expresión: *“A veces, en el ejercicio de nuestra función docente olvidamos que todos los estudiantes no tienen las mismas condiciones de vida y por ello el aula de clases debe*

constituirse en ese espacio integrador en el que converjan las diferencias para posibilitar la igualdad entre todos. Hoy estoy convencido que cuando reflexionamos sobre nuestra práctica docente, el ejercicio de formar ciudadanos toma una connotación distinta porque nos separamos de la responsabilidad de cumplir una tarea y nos enfocamos en saber hacerla” (Diario de campo, Sesión 3, clase 16). Aquí está la clave de un docente reflexivo, en preguntarse constantemente por qué se hace lo que hace en clase.

Además, estas reflexiones, según Lima (2002) le permiten al docente “hacer un esfuerzo para abrir y desarrollar los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar de que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica” (p.60). Por lo anterior, *“tengo claro que este proyecto de investigación no puede quedar solamente como una evidencia de trabajo personal, es necesario multiplicarlo, ampliar sus estrategias, ya estoy pensando en la manera de vincular a las demás sedes, a los demás grados quintos de la básica primaria, a invitar a la reflexión a mis compañeros sobre propuestas novedosas como lo son las secuencias didácticas y lo oportuno de fomentar espacios pensados en situaciones comunicativas más vividas, participativas, donde los estudiantes se constituyan en actores y gestores del proceso”* (Diario de campo, Sesión 11, clase 21).

En este orden de ideas, la categoría *Cómo enseña comprensión* surgió como una alternativa sugerente, a través de la cual el docente hace uso de procedimientos que considera necesarios para enseñar ese saber, en torno a ello, *“me cuestioné sobre el tipo de estrategias que debemos implementar en el aula para la enseñanza de la comprensión, muchas veces no le proponemos a los estudiantes algo diferente, por el simple hecho de no salirnos de nuestra zona de confort, algo que me pasa muy regularmente, sin embargo, cuando son los mismos niños quienes proponen en la construcción de la clase, llego a sorprenderme, como sucedió hoy, porque*

subestimo sus capacidades” (Diario de campo, Sesión 3, clase 8).

Así mismo, esta categoría me permitió reconocer que mis acciones deben estar mediadas por los resultados obtenidos, ello da cuenta de los avances de mis estudiantes y la disposición que tengo frente a su proceso formativo, *“me asombra ver el avance de mis estudiantes, su capacidad para anteponerse a las situaciones, tomar decisiones para beneficio propio y del grupo, hicieron aportes muy valiosos, contaron experiencias, la vivencia frente al trabajo y sobre todo lo provechoso de la actividad, estoy convencido que se requiere más trabajo de campo, es necesario dejar de ver el aula de clases como el espacio físico y empezar a pensar en situaciones comunicativas que vayan más allá de la misma interacción entre compañeros”* (Diario de campo, Sesión 11, clase 21).

Por lo anterior, esta fase me permitió cuestionarme sobre mis acciones para el beneficio de mi labor docente y entender que es necesario pensar en la enseñanza del lenguaje desde una nueva perspectiva.

4.2.3 Fase de cierre

En esta fase primó la categoría *autorregulación* a través de la cual pude reconocer un antes y un después en mi labor como docente, mi manera de pensar frente a las estrategias en el aula, la forma de acceder a nuevas propuestas orientadas a los procesos de lectura. Esta SD fue el escenario propicio para evaluarme como docente y enriquecer la manera en que percibía a mis estudiantes, pero, sobre todo, fue una invitación permanente a dejar de lado mis propios prejuicios y encaminarme en la búsqueda de ser mejor día a día.

Por lo anterior, puedo asegurar que Perrenoud (2007) tiene razón al afirmar que la reflexión se da sobre la acción, pero me atrevo a asegurar que la interacción también juega un papel importante, *“creo que lo he dicho todo hasta este punto, he sido maestro, orientador, estudiante,*

espectador y desde cualquier punto que se le mire, estoy satisfecho y emocionado” (Diario de campo, Sesión 13, clase 24).

Así mismo, *“puedo seguir hablando de lo maravilloso que llegó a ser este proyecto, pero quiero solamente a través de este, generar conciencia de nuevas prácticas, apuestas didácticas diferentes, hablar un solo idioma metodológico en la institución, aunque reconozco que esto puede ser muy difícil. Mi compromiso como docente, seguir generando espacios de participación y construcción colectiva entre mis estudiantes, potenciar al máximo sus capacidades sin subestimarlas, pero, sobre todo, dejar de lado la figura de autoridad que siempre me ha revestido para acercarme más a los intereses de mis estudiantes”* (Diario de campo, Sesión 13, clase 24). Lo anterior es una invitación personal a la reflexión constante, a mirar mis prácticas de aula más allá de mis temores e inseguridades, a concebirme como un docente en proceso de crecimiento, para generar en mi labor educativa y mi institución el tránsito hacia mejores apuestas pedagógicas.

A partir del análisis de los resultados de esta investigación y en contraste con aportes teóricos de diversos autores, a continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

5. Conclusiones

Después de analizar los resultados obtenidos en esta investigación, acerca de la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos informativos tipo noticia de los estudiantes de grado quinto de Educación Básica Primaria de la I.E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, sede Siete de Junio, se llega a las siguientes conclusiones, que dan respuesta a los objetivos y permiten resolver la pregunta de investigación:

- Los resultados obtenidos de la comparación del Pre-test y el Pos-test en esta investigación, comprueban la validez de la hipótesis de trabajo o H₁, lo que significa que la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, mejoró la comprensión lectora de textos informativos, tipo noticia, de los estudiantes participantes en la investigación.
- A partir de los resultados obtenidos en el Pre-test, se estableció que los estudiantes de grado quinto relacionaban la lectura de textos informativos tipo noticia como uso exclusivo de personas adultas, esto asociado a que escasamente eran llevados al aula para ser analizado. Se evidenció en la prueba inicial, dificultades en los estudiantes para recuperar los datos implícitos del texto en relación con el contexto del texto y con el contexto socio-cultural del cual hace parte. Así mismo, dificultades en identificar el género y estructura de la noticia, de tal manera que el titular y la imagen eran un ornamento para el contenido; y la relación de este texto con otro tipo de discursos, lo que derivó en el poco reconocimiento de la posición ideológica del medio donde se publican las noticias, y la carga social y cultural del autor. Las anteriores dificultades dan cuenta que los profesores pocas veces retoman la información que producen los medios de comunicación como objeto de análisis, lo que contrasta con lo planteado por el MEN (1998), cuando se sugiere el trabajo con diferentes tipologías textuales y por tanto la

intertextualidad. Esta ausencia en las prácticas de enseñanza, no permite como lo plantea Cassany (2006), la construcción de juicios y el análisis crítico de la realidad presentada en los textos.

- Ahora bien, frente a estas dificultades, se diseñó una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, la cual se trabajó desde los supuestos de Camps (2003) y Cassany (2006), en ella, los estudiantes se enfrentaron a distintas formas de discurso, mediante actividades focalizadas, para construir significados y asumir posiciones frente al texto y su contexto. Desde esta perspectiva, la comprensión surgió desde una situación históricamente situada, al proponer el análisis de textos informativos tipo noticia, que se ajustaran a los intereses y el contexto particular de los estudiantes, para favorecer la comprensión desde sus propias experiencias y puntos de vista, una realidad cercana y vivida en la cotidianidad. Esta manera de proceder coincide con lo planteado por Silveira (2013) cuando expresa que, al diseñar actividades que parten de los intereses contextuales del estudiante, se potencian lectores que acceden a distintos modos de leer, en relación con la intencionalidad de un texto.

De la misma manera, se pudo constatar que la implementación de la SD fue una apuesta pedagógica potente, porque generó situaciones en las cuales la enseñanza y aprendizaje estuvieron vinculadas al análisis de situaciones problemas, propias de contextos reales. En este marco, la tarea integradora se convirtió en un reto, “El periodista soy yo”, una sección de un noticiero nacional en la que gente del común imita el trabajo de un periodista, para contar un problema de su entorno; así que los estudiantes asumieron el reto, elaborando una noticia en la cual los periodistas eran ellos “El periodista puedo ser yo”, lo cual implicó no solo ser lectores profundos y empoderados de este tipo de textos (constituidos en modelos), sino también en lectores de sus realidades, para ser contadas a

través de la noticia, desde una posición crítica.

Por ello, en la implementación de dicha secuencia, se hizo seguimiento a los objetivos y el contrato didáctico, se realizaron visitas de campo para la búsqueda de información y se redactaron noticias teniendo en cuenta su estructura para avanzar en la realización de la tarea integradora, la cual se llevó a cabo con la grabación de un video noticioso sobre un tema de interés para los estudiantes que fue presentado a la comunidad educativa en un evento institucional.

La realización de la tarea, implicó poner en escena diversos contenidos y situaciones discursivas para la comprensión y producción de la noticia; así, circularon periódicos, noticieros de televisión (nacionales e internacionales) y de radio, entrevistas, fotografías, entre otros. Por tanto, el aula se convirtió en un escenario en el que se leía, se escuchaba, se hablaba, se escribía y se discutía; todos ellos elementos constitutivos de un escenario democrático que coadyuva al desarrollo del pensamiento crítico.

En este marco, la SD privilegió la interacción de los estudiantes con diversos textos informativos, los relacionó con otros discursos y su contexto social, para que transitaran de manera profunda por los niveles de lectura propuestos por Cassany (2006). Es así como los estudiantes develaron a través de las líneas, el sentido de las palabras y su relación con sus estereotipos culturales, además, profundizaron en los aspectos superestructurales de este tipo de texto, en la información implícita, la complementaron con sus saberes y experiencias, para reconocer lo que había entre líneas, cuestionar desde su contexto el contenido e identificar las voces convocadas detrás de las líneas; todo ello para contribuir a la formación de lectores críticos.

- Después de la implementación de la secuencia y con la aplicación del Pos-test, se pudo

constatar que hubo transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes, debido a que los datos obtenidos demostraron mejoría en su capacidad para identificar los elementos propios de la estructura de la noticia y su sentido como texto informativo. Además, fueron capaces de inferir y develar en ella, la intención comunicativa del texto, lo cual, posibilitó tomar conciencia sobre las pretensiones del autor a través de su lenguaje y asumir una posición crítica frente al texto, su autor y el medio donde se publican las noticias.

Cabe resaltar, que los resultados del Pos-test, demostraron transformaciones en todas las dimensiones evaluadas, fue así como en la dimensión *las líneas*, los estudiantes reconocieron el significado de las palabras utilizadas en la noticia y su relación con los estereotipos culturales, identificaron que la imagen tiene una funcionalidad dentro de esta, un valor comunicativo que complementa el cuerpo informativo y a su vez, reconocieron la progresión temática de la noticia, las conexiones entre las oraciones a través de los diferentes párrafos que la conforman. Respecto a la dimensión *entre líneas*, identificaron los recursos discursivos usados por el autor, la estructura propia de este tipo de textos y las relaciones entre el titular y el cuerpo informativo. Por último, en la dimensión *detrás de las líneas*, los estudiantes fortalecieron su capacidad para distinguir la diversidad de voces convocadas en los textos analizados e identificaron la forma en que son abordados los temas en diferentes fuentes y medios informativos.

En síntesis, los estudiantes profundizaron en el análisis sobre esta tipología textual, lo que les permitió reconocerse como lectores en distintas situaciones de comunicación. Estos resultados coinciden con los hallazgos de las investigaciones de Herrera & Flórez (2016), Cortés & Serna (2014), Montaña, Cárdenas, Pedraza & Caro (2017).

- Respecto de las transformaciones de la práctica del docente investigador, se evidenció un cambio en cuanto al modelo de enseñanza tradicional y la manera como percibía y abordaba los procesos de enseñanza y aprendizaje, por un modelo sociocultural, centrado en el contexto y en los intereses propios de los estudiantes. Esto fue posible por las reflexiones derivadas del diario de campo, lo cual posibilitó un cambio disruptivo en sus prácticas de aula y el compromiso de reconocer las realidades de sus estudiantes, para asumir una posición con respeto a sus estrategias educativas, tal como lo plantea Schön (1998).

Estas transformaciones, surgieron a su vez de los cuestionamientos sobre la pertinencia de sus actuaciones, la elaboración de propuestas pertinentes al contexto del grupo de trabajo y la necesidad de realizar cambios a sus prácticas habituales; lo que le permitió poner en marcha propuestas metodológicas asertivas, ajustadas a los intereses de sus estudiantes y donde su rol docente estuvo ligado a la interacción y dialogo permanente con sus estudiantes.

6. Recomendaciones

Al concluir esta investigación y motivados por las transformaciones presentadas después de implementación de la secuencia didáctica (SD) en los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la I.E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo y en la práctica de la enseñanza del lenguaje por parte del docente, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones:

- Es necesario romper los paradigmas de la escuela en cuanto a la enseñanza del lenguaje como una actividad lingüística, mirarla mucho más allá de las prácticas tradicionales, compartir conocimientos con los demás compañeros docentes de la institución educativa, crear redes de apoyo, presentar la estrategia de la SD y sus resultados, los cuales demuestran que si es posible mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje partiendo de las realidades de los estudiantes, de sus intereses y percepciones para llegar a una buena comprensión, desarrollar estrategias enfocadas en sus habilidades cognitivas, a fin de asumir la lectura desde su uso social.
- Se propone la estrategia de la SD como herramienta de aprendizaje en el aula, para organizar la planeación secuencial de las actividades en la institución, porque tiene en cuenta el contexto social y cultural de los estudiantes y a través de esta, la lectura y la comprensión se asumen como un proceso de interacción constante.
- El trabajo con el texto informativo tipo noticia, por ser un texto de fácil acceso para los estudiantes, porque les permite reconocer situaciones propias de su contexto, analizarlas y asumir una posición frente a estas. Además, es oportuno tomar la estrategia de la SD desde los diferentes tipos de textos, conocer sus características y a través de ellos desarrollar procesos mentales que permitan entender la lectura desde las dimensiones de

la comprensión según (Cassany, 2006), “las Líneas”, “Entre Líneas” y “Detrás de las líneas”.

- Se motiven actividades significativas donde se fomente el trabajo cooperativo y la participación constante de los estudiantes, favorecer escenarios donde la comprensión se entienda desde las dimensiones propuestas por Cassany (2006), las Líneas, Entre Líneas y Detrás de las líneas y se enfatice en las habilidades comunicativas de leer, escribir, hablar y escuchar.
- Generarse espacios de reflexión sobre la práctica docente, proponer e implementar el diario de campo como estrategia personal e institucional, a través del cual, el docente se autoevalúa, acepta sus errores y aciertos en torno a sus estrategias de aula, a fin de hacerle seguimiento a sus objetivos, pero sobre todo a su formación desde su propia práctica.
- Profundización y participación en investigaciones académicas que fortalezcan la práctica docente y trascender el trabajo pedagógico fuera del aula, siempre en harás de innovar, mantener viva la motivación y la vocación por enseñar y el amor por la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Alliende, & Codermaín M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Arango, & Sosa. (2008). *La comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de Educación Básica Primaria*. Pereira.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión Lectora de los Textos Argumentativos en los Niños de Poblaciones Vulnerables Escolarizados en Quinto Grado de Educación Básica Primaria*. Medellín: Tesis de Maestría.
- Camacho, L. M., & Quinceno. (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: Incidencia de una Secuencia Didáctica en la Comprensión Lectora de Textos Narrativos*. Pereira: Tesis Maestría en Educación.
- Camacho, P. S., Alonso Malaver, R., & Ospina Rodríguez, P. (2016). *Aulas prensa: Hacia la lectura crítica de artículos de opinión*. Ruta maestra, 76-81.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amotrorlu editores.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de Educación., 24.
- Camps, A., & Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste/M.E.C.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas*. Barcelona: Anagrama S.A.

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CERLALC. (2011). *Metodología Común para Explorar y Medir el Comportamiento Lector*. Bogotá D.C.: Rocca S.A.
- CERLALC. (2016). *Boletín Estadístico del Libro en Iberoamérica Volumen 10*.
- Chiang, C. M. (2017). *Géneros Periodísticos e Interpretación de la Noticia en las Crónicas de Cesar Vallejo y en el periodismo de Jorge Basadre en la Revista Historia*. Lina - Perú: Tesis de maestro en periodismo.
- Cortés, & Serna. (2014). *Propuesta didáctica para la formación de lectores críticos en la Básica Secundaria*. Bogotá.
- DANE. (2016). *Encuesta de Consumo Cultural*. Colombia.
- Domínguez, I. E. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada , 1-20.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- García, E. G. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Madrid: Complutense.

- García, M. A. (2015). *Comprensión Lectora y Educación Intercultural: Hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular*. Santiago de Chile: Tesis Doctoral.
- Garzón, M. (2015). *Secuencias didácticas para la producción y comprensión textual*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gil, M. A. (2007). *Importancia del Lenguaje en el ámbito Educativo*. Revista de Ciencias Humanas.
- Girón, S. J., Jiménez, C., & Lizcano Rivera, C. (2007). *¿Como hacer lectura crítica?* Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Herrera, & Flórez. (2016). *Argumentar para comprender: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado cuarto de Educación Básica Primaria*. Pereira.
- Herrera, P. A. (2014). *Los géneros periodísticos en la educación primaria*. España: Universidad Jaume I.
- ICFES. (2017). *Informe Nacional de Resultados, Colombia en PISA 2015*. Bogotá D.C.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Grao: Barcelona.
- Lima, P. G. (2002). *El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*. Educar, 57-67.
- Lomas, C. (1998). *Textos y contextos de la persuasión: Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento*. Cuadernos de pedagogía.

- Lomas, C. (2003). *La educación que queremos*. Madrid: Santillana.
- Lomas, C. (2015). *Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)*. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato .
- López, A. L. (2003). *Producción de texto informativos en quinto grado de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz"*. México: Univerdidad Pedagógica Nacional.
- López, J. C. (2017). *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Madero, I. P., & Suarez. (2011). *El Proceso de Comprensión Lectora en los Alumnos de Tercero de Secundaria*. Guadalajara, Jalisco: Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- MEN. (2014). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa fe de Bogota: Proyecto Editorial.
- MEN, M. d. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, D.C: Ministerio de Educación.
- MEN, M. d. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación.
- MEN, M. d. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura en educación inical, preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- MEN, M. d. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos*. Santa fé de Bogotá: Ministerio de Educación.
- MEN, M. d. (2018). *Informe por colegio del cuatrienio: Análisis histórico y comparativo*. Santa

fé de Bogotá: Ministerio de Educación.

MEN., M. d. (2017). *Reporte de Excelencia, Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (23 de 02 de 2016). *Colombia Aprende, La red del conocimiento*. Obtenido de Colombia Aprende, La red del conocimiento:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/estrategias-para-desarrollar-la-comprensi%C3%B3n-lectora>

Montaña, J. O., Mesa Cárdenas, S., Pedraza Orduz, Y., & Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 249-263.

OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE Colombia*. Bogotá.

Pedraza, A. C., & Páez Castiblanco, N. (2015). *Las estrategias de comprensión textual y su influencia en el aula*. Rastros Rostros, 1 - 9.

Perelmam, F. (1999). *Textos argumentativos y su producción en el aula*. Lectura y vida, 1.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. . Barcelona: Graó.

Rebollo, M. M. (2012). *Teoría del periodismo*. México: Red Tercer Milenio S.C.

Rendón, P. A. (2015). *Defensa de la lectura literal. Sobre la interpretación de la textualidad*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Rivadeneira, R. (1999). *Periodismo: La teoría general de los sistemas y la ciencia de la comunicación*. México D.F.: Trillas.

Saux, G. I. (2012). *Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional*. Fundamentos

en Humanidades, 83-98.

Shon, D. A. (1978). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 105 - 113.

Solé, I. (1992). *El reto de la lectura*. Barcelona, España: Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: Universidad de Valle.

Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y su alfabetización*. Revista Latinoamericana de lectura, 4.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación No 46, 37 - 54.

Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso: Comprensión, estructura y producción de la información*. Buenos Aires: Paidós.

Viggiano, N. V. (2009). *Lenguaje y comunicación Volumen 25*. Países Bajos: Editorana S.A.:

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROYECTO DE INVESTIGACION

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento No _____, luego de comprender en qué consiste la investigación **EL PERIODISTA PUEDO SER YO. una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos informativos de estudiantes de básica primaria En La I.E. Técnica Rural Agropecuaria De Mingueo – Sede Siete De Junio** adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Sistematizar una propuesta para la enseñanza de la comprensión a través textos informativos tipo noticia y reflexionar sobre las transformaciones de las prácticas de enseñanza del Lenguaje.

Justificación de la Investigación: Esta investigación se realiza con el fin de:

Valorar la Comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, Sede Siete de Junio a través de un instrumento llamado cuestionario, Pre-test a través del texto experto “El matoneo se combate con violencia”.

Además, se desarrollará con la intención de aplicar la Secuencia Didáctica con una serie de estrategias pedagógicas que permitirán mejorar los procesos de comprensión lectora de textos informativos tipo noticia de dichos estudiantes.

Como última fase del proceso se pretende valorar la comprensión lectora de textos informativos tipo noticia, después de aplicada la Secuencia Didáctica con un cuestionario Pos-test y paralelo a esto se apuesta a mejorar las prácticas educativas docentes, a través de un proceso de reflexión de las prácticas mismas, utilizando como instrumento el Diario de Campo.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la comprensión de textos informativo tipo noticia de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, ejecución o desarrollo y evaluación) 3) Valoración de la comprensión de textos informativos tipo noticia de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará comprensión de textos informativos tipo noticia en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: Los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo

investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: En caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar al docente KEVIN CABARCAS LOPEZ, teléfono celular 3014758911.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Mingueo (La Guajira) a los _____ días, del mes _____ del año 2019.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo 2: Secuencia Didáctica

**EL PERIODISTA PUEDO SER YO, SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS TIPO NOTICIAS**

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre del docente:** Kevin Eduardo Cabarcas López
Nazli Piedad Salcedo Hernández
- **Grupo o grupos:** Quinto
- **I.E Agropecuaria de Mingueo – Sede Principal primaria**
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Febrero 2019

FASE DE PLANEACIÓN

TIPO DE TEXTO: INFORMATIVO

ENFOQUE: SOCIOCULTURAL

TAREA INTEGRADORA: EL PERIODISTA PUEDO SER YO... Periodismo de situaciones, investigación y presentación de una noticia en la institución en la que se haga un análisis de una situación del contexto.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

GENERAL

- ✓ Comprender de manera crítica textos informativos tipo noticias, teniendo en cuenta la información explícita (las líneas), implícita (entre líneas) y la ideología que subyace en dichos textos (detrás de las líneas).

ESPECIFICOS

- ✓ Identificar las características de los textos informativos.
- ✓ Analizar de manera crítica noticias que aborden problemáticas sociales e institucionales.
- ✓ Identificar los datos implícitos de las noticias.
- ✓ Develar la posición ideológica del escritor de la noticia y el medio en el que se publica.
- ✓ Relacionar la noticia con otros discursos y asumir una posición crítica frente a ella.
- ✓ Identificar situaciones problemáticas en la institución y elaborar textos informativos para la presentación de un noticiero.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**
 - ✓ Tipologías textuales
 - ✓ Textos informativos
-

-
- ✓ **La noticia**
 - ✓ **Las líneas:**
 - *Significado de las palabras. (sinónimos-antónimos)
 - * Relaciones léxicas – Oraciones- Conectores
 - * La imagen como recurso grafico
 - ✓ **Entre líneas:**
 - *Género y estructura de una noticia
 - * Relación título-contenido
 - * Estilo: figuras retoricas-citas-presuposiciones.
 - ✓ **Detrás de las líneas:**
 - *Medio de difusión
 - *Contexto social
 - *Autor y su posición ideológica
 - **Contenidos procedimentales**
 - ✓ Lectura de diversidad de textos informativos.
 - ✓ Comparación de diversas noticias en relación con su temática.
 - ✓ Análisis de la información explícita e implícitas de textos informativo.
 - ✓ Lectura de noticias publicadas en diferentes medios (audiovisuales, escritos, virtuales)
 - ✓ Lectura de noticias desde una perspectiva crítica.
 - ✓ Observación de situaciones problemáticas en el contexto escolar.
 - ✓ Producción de noticias a partir de temas y situaciones propios del contexto escolar.
 - ✓ Preparación y presentación de noticias.
 - **Contenidos actitudinales**
 - ✓ Valoración del contexto social y escolar de su entorno como ideas para producción y comprensión critica de textos informativos.
 - ✓ Respeto hacia las sugerencias o creaciones de compañeros y docente.
 - ✓ Valorar los aportes de cada miembro del grupo y la suya como participación colaborativa y cooperativa para alcanzar las metas.
 - ✓ Responsabilidad con las actividades asignadas.
 - ✓ Trabajo en grupos, aportando sus ideas y comentarios.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

DISPOSITIVOS:

- ✓ Uso de los medios de información digital (noticias de diarios, revistas, documentales, videos).
- ✓ Uso de textos físicos impresos (periódico – revistas), noticias de la radio y televisión.
- ✓ Trabajo colaborativo y cooperativo.

ESTRATEGIAS:

- ✓ Indagación de conceptos previos y preferencias.
 - ✓ Visualización y lecturas de diferentes noticias del contexto escolar.
 - ✓ Talleres de lectura, producción y comprensión de noticias.
 - ✓ Producción escrita y presentación de noticias del contexto escolar.
-

-
- ✓ Salidas de campo y entrevistas.
-

FASE DE PREPARACIÓN

Sesión 1: AMBIENTACIÓN

OBJETIVO:

Generar una situación real de comunicación para motivar la comprensión de textos informativos tipo noticias y establecer acuerdos y compromisos.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se dará inicio a este primer encuentro con la invitación a los estudiantes para asistir a la biblioteca que encontraran decorada con noticias impresas que han sido publicadas en diferentes medios, se les dará la bienvenida y solicitará un pequeño recorrido para que observen, lean y comenten sobre los temas que estas presentan. Luego se presentará en la televisión videos pregrabados de la sección “El Periodista soy yo” de Noticias Caracol, sobre situaciones relacionadas con el contexto escolar y se les motivará a que observen y analicen todos los aspectos de los videos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Al analizar los videos observados se establecerá un conversatorio sobre sus impresiones respecto a los formatos (escritos y audiovisuales), los contenidos presentados en estos y las fuentes, para ellos se utilizarán algunas preguntas orientadoras atendiendo a tres aspectos (formato, contenidos y fuente de las noticias).

FORMATO DE LAS NOTICIAS

- ¿Qué formato les gusto más, escrito o audiovisual y por qué?
- ¿Si tuvieran que elaborar una noticia cual formato elegirían?
- ¿En casa observan noticieros?, ¿los comentan?, ¿Qué reacciones tienen en sus casas las noticias que observan?
- ¿En casa leen periódicos?

CONTENIDOS DE LAS NOTICIAS

- De las noticas observadas ¿Cuál les impacto más?
- ¿Cuál de las noticas tuvo mayor recordación cuando se publicó?, ¿De cuál se habló más en casa, en el barrio y en el contexto?

FUENTE DE LA NOTICIA

- ¿De dónde saldrán las noticias?
 - ¿Qué hace que algo se vuelva noticia?
 - ¿Cómo hacen los periodistas para presentar una noticia?
-

- **¿Cómo harán para escribir una noticia?**

Luego, tomaremos como pretexto la noticia analizada en el Pre-test (¿El matoneo se combate con violencia?), noticia publicada por Revista Semana, 18 de mayo 2016 y a partir de allí se indagará en los estudiantes sus opiniones, punto de vista, la relación de esta noticia con situaciones del contexto escolar.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Se invitará a los estudiantes a responder tres preguntas cada vez que finalice una sección a fin de conocer sus impresiones y puntos de vista.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Para finalizar la sesión se dejará como tarea que piensen en cuál de los videos observados en la biblioteca les llamo más la atención para socializarlo la próxima clase.

Sesión 2: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACION DEL CONTRATO DIDÁCTICO

OBJETIVO:

Elaborar de manera conjunta el contrato didáctico, como ruta de enseñanza y aprendizaje de textos informativos.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Los estudiantes se organizarán en pequeños grupos (4 integrantes), cada integrante socializará el video que más le gusto y acordaran uno para presentar al resto de compañeros, teniendo en cuenta estos dos interrogantes: ¿De qué habla la noticia?, ¿Por qué les llamó la atención?

Adicionalmente se solicitará a los grupos que indique los aspectos observados en la organización y presentación del video elegido por ellos ¿Quién fue el presentador y como lo hizo?, ¿Cómo creen que se grabó el video?, ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para grabar un video como el observado?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se les propondrá a los estudiantes elaborar una noticia que consideren más relevante en su contexto, enviarlo al programa “El periodista soy yo” y socializarlo ante los demás

compañeros de sede de la institución.

Para ello se elaborará una ruta de aprendizaje con las siguientes preguntas:

- ¿Qué tendremos que hacer para elaborar un noticiero?
- ¿Quiénes desempeñarían algunas funciones vistas en el noticiero?
- ¿De qué manera lo haríamos?
- ¿Cuáles serían los pasos o acciones para la búsqueda de las noticias?
- ¿Cuáles serían las fuentes de información requeridas?
- ¿Qué instrumentos necesitaríamos?
- ¿Cómo sistematizaríamos la información?

ACTIVIDADES DE CIERRE:

A partir de los aportes hechos por los grupos construiremos un listado de compromisos y reglas de trabajo que den cuenta de la ruta expresada por los estudiantes y el docente para la elaboración, grabación y presentación del video que serán copiados en el tablero y luego serán transcritas en una cartelera y firmada por estudiantes y docente.

Se invitará a los estudiantes a responder las preguntas a fin de conocer sus impresiones y puntos de vista.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Para finalizar se definirá el compromiso de asignarle a cada grupo conformado el análisis de un noticiero local, nacional o internacional, escuchar un noticiero radial de una emisora local o nacional o leer noticias periodísticas de un diario local y nacional y tomar apuntes sobre sus características.

FASE DE DESARROLLO O EJECUCIÓN

Sesión 3: LAS NOTICIAS:

“Diversas maneras de informar hechos”

OBJETIVO:

Comparar diferentes noticias, sus formatos, contenidos y fuentes e identificar en ellas sus características

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se realizará la lectura de los acuerdos y compromisos establecidos en la sesión anterior (contrato didáctico) haciendo énfasis en la importancia de su cumplimiento y se solicitará a los estudiantes la firma de este, incluyendo la del docente como un pacto y contrato de

trabajo en equipo.

Luego los estudiantes socializaran las diferentes noticias y su respectivo formato asignado en el compromiso anterior, para ello se ubicarán en mesa redondas, divididos en los grupos conformados en la sesión anterior, de tal manera que entre ellos seleccionen un relator que se encargara de socializar los apuntes y los demás integrantes aportaran para complementar la información.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Durante la socialización e intervención de cada grupo se irán consignando los aportes en un cuadro comparativo previamente elaborada en el tablero por el docente de la siguiente manera:

FUENTE DE LA NOTICIA		CARACTERÍSTICAS	DIFERENCIAS	SIMILITUDES
NOTICIERO	LOCAL	Título ¿Cómo inicia? ¿Usa imágenes? ¿Datos o fuentes que menciona? ¿Cómo concluye?		
	NACIONAL			
	INTERNACIONAL			
RADIO	LOCAL	Título ¿Cómo inicia? ¿Usa imágenes? ¿Datos o fuentes que menciona? ¿Cómo concluye?		
	NACIONAL			
PRENSA	LOCAL	Título ¿Cómo inicia? ¿Usa imágenes? ¿Datos o fuentes que menciona? ¿Cómo concluye?		
	NACIONAL			

Una vez diligenciado el cuadro comparativo se analizarán los aspectos en común y aquellos que diferenciaron las noticias y se motivará a los estudiantes a identificar el tipo de noticia que consideren pertinente para elaborar el noticiero y tomar una decisión grupal para iniciar el trabajo de “El periodista puedo ser yo”.

Posteriormente se les solicitará a los estudiantes elegir alguna de las noticias y formatos analizados y con los grupos conformados se les entregará la responsabilidad de realizar a partir de la presentación de la noticia, un cuento, una exposición, un dramatizado, de esta manera realizaremos el análisis de cada intervención para establecer diferencias entre las distintas formas en que fueron presentadas (tipos de texto) para hacer un paralelo de esta a través del siguiente cuadro comparativo:

CARACTERÍSTICAS	NOTICIA	CUENTO	EXPOSICIÓN	DRAMATIZADO
Titular				
¿Cómo Inicia?				

Uso de imágenes				
Desarrollo				
¿Cómo concluye?				

Con la actividad se elaborará un listado de las características del texto informativo a partir de su propósito, características en intención comunicativa y se socializará sobre el tipo de noticias, formato, contenido y fuente para la elaboración del video, se detallarán los siguientes aspectos: ¿Que personas participan en la elaboración de una noticia? ¿Cómo se escoge el tema para una noticia? ¿Con que intención se escribe una noticia?

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Se invitará a los estudiantes a responder las preguntas a fin de conocer sus impresiones y puntos de vista.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

De manera individual cada estudiante buscará en una noticia que desarrolle un tema que le llame la atención y deberá compararla en las distintas fuentes (noticiero y radio) y copiará los aspectos en común entre las distintas fuentes para presentarlo en la próxima sesión.

Sesión 4: INTENCION INFORMATIVA

“Se lee y se habla para escribir”

OBJETIVO:

Identificar la temática e intención comunicativa de la noticia

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Pediremos a algunos estudiantes de manera voluntaria socializar el ejercicio asignado como tarea en la sesión anterior a partir de los siguientes criterios:

- ¿Por qué la seleccionó o le llamó la atención?
 - ¿Qué expectativas le generó el titular?
 - ¿De qué se enteró a través de la noticia?
 - ¿Cuál cree que fue la intención de quien elaboró la noticia?
 - ¿Cuál fue la intención del medio que publicó la noticia?
 - ¿Todas las noticias serán ciertas o todo lo que dicen en ella será cierto?
-

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

A partir de los apuntes consignados por los estudiantes sobre las noticias indagadas, se hará un comparativo (en caso de que estas provengan de distintas fuentes) teniendo en cuenta aspectos como: ¿Cómo se presentan?, ¿Dónde aparece el titular?, ¿Qué recursos de utilizan en la noticia?, ¿Por qué se presentan de distintas maneras?

Luego elaboraremos un listado con los temas propuestos por los estudiantes y se solicitará agregar otros que consideren pertinentes e importantes, justificando sus sugerencias para la grabación del video y se concretará en grupo el que la mayoría de los estudiantes aprueba para iniciar en la próxima sesión nuestra ruta de trabajo.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Se invitará a los estudiantes a responder las preguntas a fin de conocer sus impresiones y puntos de vista.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 5: CUERPO INFORMATIVO DE LA NOTICIA

“Situaciones que cuentan algo”

OBJETIVO:

Identificar la relación entre la intención comunicativa del titular y el contenido de la noticia.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se organizarán los estudiantes en grupos de cinco integrantes, se recordarán los acuerdos del contrato didáctico y se hará un repaso de lo trabajado hasta la fecha, el docente solicitará la elección de un relator que se encargará de presentar las conclusiones a las que llegue el grupo en la jornada de trabajo, luego se entregará por grupo un titular de una noticia, solicitando un dialogo alrededor de la siguiente pregunta: ¿De que tratará la noticia? O ¿Qué quiere informar ese titular?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Cada grupo presentará sus impresiones alrededor del titular, luego se les entregará de manera equivocada el cuerpo informativo de la noticia, de la tal forma que se dialogue sobre la relación o no del titular con la noticia.

El relator leerá el cuerpo informativo entregado y presentará las impresiones de sus compañeros (que seguramente dará cuenta que no existe relación), a lo cual el docente indicará que los entregó de manera errada e invitará a los subgrupos a buscar entre los demás el que corresponda o se ajuste a su titular.

Luego, solicitaremos conversar alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el sentido y función del titular dentro de una noticia?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes consultarán: ¿En los noticieros hay titulares?, ¿Cómo aparecen?, ¿En “El periodista soy yo” aparecen titulares? ¿Cómo son?

Luego se invitará a reflexionar sobre las siguientes preguntas:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 6: TITULARES EN NOTICIAS TELEVISIVAS

“Hechos que se cuentan y se presentan de manera creativa”

OBJETIVO:

Reconocer la función de los titulares y su presentación en medio audiovisual.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Socializaremos el compromiso asignado en la sesión anterior, a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Que pretendía el título de la noticia que observaron o escucharon?, ¿Logro su pretensión, sí o no? justifica tu respuesta. Dialogaremos al respecto de la presentación de los titulares en los noticieros y la intención de estos en la presentación de la noticia.

Luego se invitará a repensar una noticia, propia de su contexto para un noticiero y se invitará a cada estudiante a proponer un posible titular para esta.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Organizaremos grupos de trabajo de cinco integrantes y en cada uno se construirán algunos posibles titulares con los aportes individuales. Los grupos deberán tener en cuenta las siguientes preguntas antes de sugerir los titulares: ¿Qué se quiere expresar a través del titular?, ¿Cómo se presenta el tema en este?, ¿Qué palabras o expresiones puedo utilizar para destacar el tema y generar interés?

Un relator en cada grupo presentará los aportes, que se anotarán en el tablero y luego analizaremos los distintos titulares para elegir el que llame la atención en los estudiantes y represente de manera precisa y detallada lo que se quiere exponer del tema elegido.

Se recordará la tarea integradora y se pensará en las distintas fuentes o lugares de consulta para profundizar sobre el tema elegido.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes pensarán y escribirán en su cuaderno cuáles serán los posibles pasos para la búsqueda de información en relación con el tema elegido.

Luego reflexionaremos sobre las siguientes preguntas:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 7: REQUERIMIENTOS PARA HACER UNA NOTICIA

“Lo necesario para construir una noticia”

OBJETIVOS:

Identificar los elementos y recursos previos necesarios para construir una noticia.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se solicitará a los estudiantes compartir su tarea sobre los posibles pasos para buscar información del tema de la noticia elegida, estas apreciaciones se anotaran como ideas en el tablero, buscando las que coinciden como punto importante de referente para la actividad de hoy.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Nos organizaremos en grupos y dialogaran sobre la siguiente pregunta reflexiva: ¿Cuáles de los elementos mencionados por sus compañeros les parece más viables para conseguir información noticiosa?, tomen ese elemento y construyen una corta noticia para compartir.

Luego leerán la noticia al grupo, se aprovechará para recordar que esas noticias tienen una intensión informativa, que se evidencia un titular que guarda relación con el cuerpo de la noticia, además que las palabras utilizadas para redactar la noticia sean pertinentes al público.

Ellos concluirán que para presentar una noticia deben primero buscar una información, escribir las ideas, redactar la noticia y por último presentarla; entonces se hace una propuesta a los estudiantes, para estar seguros que vamos por el camino correcto, que tal si invitamos a algún periodista o le escribimos a algún reportero para que nos cuente que hace para construir una noticia.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes escribirán en su cuaderno cuáles serán las preguntas que realizaremos al periodista o reportero.

Luego reflexionaremos sobre las siguientes preguntas:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 8: CONSTRUYENDO NOTICIAS SEGÚN LOS EXPERTOS

“Las fuentes hacen parte de la presentación”

OBJETIVOS:

Reconocer la importancia de la fuente en la construcción de noticias.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Iniciando la sesión se les asignara a los estudiantes por grupos noticias en las que se aprecie la fuente (entidad, persona, hecho que provee la información) para dar cuenta que el periodista puede estar presente o no al producirse una noticia.

Luego retomando la tarea asignada en la sesión anterior socializaran las preguntas que se les ocurrieron para abordar al periodista o reportero.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Con la idea de aprender de una persona experta cómo hacen la búsqueda de información los periodistas, se motivará a los estudiantes a escribir una carta a un periodista colombiano y a un reportero local o del departamento.

Para ello tendremos en cuenta la estructura de un texto epistolar y aspectos al momento de construirlo: Presentación del trabajo que realizaremos, ¿qué queremos con este? Y ¿Cómo nos puede ayudar?

Haremos la construcción inicial de la carta en el tablero, con el aporte de todos y una vez finalizada delegaremos a un estudiante que se encargará de transcribirla con buena letra y presentación.

El docente se comprometerá a enviarla al periodista por medio electrónico, acompañando esta de una presentación de los estudiantes, la institución y sede y la intención del trabajo que hasta el momento de viene realizando.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes deberán socializar en casa con sus padres los acuerdos de la jornada a fin de que estos le sugieran las posibles fuentes de información a las cuales acudir para realizar la recolección de los datos para la noticia, estos los consignará en el cuaderno para presentar la próxima sesión.

Finalizaremos en el encuentro con la reflexión

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 9: COMPAREMOS FUENTES, PENSEMOS EN LA NOTICIA

“La entrevista”

OBJETIVO:

Identificar los elementos que se tienen en cuenta para la construcción y presentación de la noticia.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se recordarán los acuerdos contruidos en la sesión anterior y se presentarán los aportes de los padres de familia que fueron consignados en los cuadernos, a partir de estos se definirán los pasos a seguir para la recolección de la información.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se presentará a los estudiantes la respuesta de la solicitud hecha a los expertos, en caso de que las haya, de lo contrario se buscará en las redes algún video sobre un experto que explique cómo se construye y presenta una noticia.

Se abrirá un espacio para comentarios y reflexiones respecto al video y se hará la pregunta: ¿Qué diferencias o similitudes existen entre lo que ustedes creían que hace un reportero para construir una noticia y la información del experto?

Se socializaran las respuestas y a manera de conclusión se realizara un esquema de ruta en el tablero o cuaderno de notas. Con el título: “Como se hace una noticia”.

Luego se invita a los estudiantes a ver una noticia de “Los Informantes” de canal Caracol para reflexionar si todo lo que dice el periodista en el video que nos envió se evidencia en la presentación final de la noticia.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes deben socializar en casa con sus padres lo visto hoy con el fin de mantenerlos informados del proceso y contar con su ayuda para las actividades asignadas prontamente.

Finalizaremos en el encuentro con la reflexión

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 10: NOTICIA EN CONTEXTO

“Situaciones que se vuelven noticias”

OBJETIVO:

Identifica el contexto sociocultural dentro del que surge y se publica la noticia.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Algunos estudiantes socializaran a sus demás compañeros las reacciones, observaciones y preguntas de sus padres con respecto al compromiso asignado en la sesión anterior.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se copiará en el tablero el tema de la noticia acordado en sesiones anteriores y el titular definido y se consultará a los estudiantes a partir de la información consignada desde sus casas sobre las fuentes para la recolección de la información.

Se organizará la información en el siguiente cuadro, dibujado en el tablero:

Fuentes	Datos requeridos	¿Qué nos aportan los datos?

Una vez definidas las fuentes, se priorizarán sobre aquellas que se consideren relevantes, y se organizará una agenda para realizar el trabajo de campo.

Se asignará por grupos varias fuentes a fin de realizar visitas de búsqueda de información y contrastar varias versiones del mismo tema, en conjunto se construirán las preguntas que deberán llevar los estudiantes al momento de dichas visitas.

Para la construcción de estas preguntas se establecerá un dialogo teniendo en cuenta aspectos como ¿Qué debemos preguntar?, ¿Cómo debemos hacerlo?, ¿De qué manera consignamos la información?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

En grupos de trabajo los estudiantes deberán asistir en compañía de un adulto a las fuentes asignadas para consultar la información, recopilarla y escribirla para ser presentada en la próxima sesión.

Luego, responderemos las preguntas de reflexión sobre lo trabajado.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?
---------------	-------------------	----------------------------------

Sesión11: REPORTEROS EN ACCION

“Camino hacia nuestro noticiero”

OBJETIVO:

Reconocer la importancia de las fuentes informativas y su contribución al cuerpo de la noticia.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Organizados en los grupos de trabajo, los estudiantes presentarán la información recolectada, para ello deberán utilizar un relator quien se encargará de contar la experiencia respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cómo les fue en su trabajo de campo?, ¿Qué información recolectaron?, ¿Qué le aporta la información recolectada a la noticia?, ¿Qué aspectos consideran más importantes de la información recolectada?, ¿Cuál de las fuentes consultadas fueron más creíbles o potentes de información? ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué aprendieron de la actividad?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Una vez socializados los grupos, nos animaremos a escribir la noticia teniendo en cuenta su correspondencia con el titular y la entradilla, para ello atenderemos a algunas preguntas básicas de un texto informativo tipo noticia: ¿Quién habla del tema?, ¿Qué dice?, ¿Dónde sucede?, ¿Cuándo sucede? Y ¿Por qué sucede?, en caso de ser un problema ¿Cómo podemos resolverlo o que sugerimos al respecto?

En la medida que se tomen estos elementos como referencia para la construcción de la noticia, nos animaremos al primer borrador, los estudiantes dirán como hacer la noticia y con qué propósito, cada grupo sugerirá el cuerpo informativo con la información socializada, lo leerá y presentará sus aportes al respecto.

Se delegará adicionalmente la responsabilidad a un estudiante a que haga las veces de redactor para que consigne las propuestas de cada grupo en el tablero.

Construiremos entre todos el cuerpo informativo de la noticia, lo leeremos y el redactor de encargará se transcribir dicha noticia para presentarla la próxima sesión.

Pensando en la grabación del video repartiremos las responsabilidades ¿Quién será el presentador, camarógrafo, reportero?, ¿En qué lugar grabaremos el video?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Se les invitará a los estudiantes a ver en casa algunos videos del “Periodista soy yo” y pensar en propuestas sobre la grabación del video.

Luego se responderemos las preguntas de reflexión de la sesión.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?
---------------	-------------------	----------------------------------

--	--	--

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión12: NOTICIA EN PROCESO

“Revisemos la ruta”

OBJETIVO:

Reconocer y asumir la importancia de sus funciones para lograr lo propuesto.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Después de un saludo motivante y por medio de una dinámica de números, los estudiantes aleatoriamente escogerán un número del 1 al 3 y en ese orden irán exponiendo cada uno cuál es su responsabilidad sobre la producción de la noticia y que han aportado para llegar al objetivo.

Se realizará en el tablero la ruta “La noticia”, se harán anotaciones tipo tabla de chequeo sobre las responsabilidades asignadas.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para continuar con el proceso se harán correcciones de redacción si son necesarias, se comparará lo que nos sugirió el experto y lo que hemos hecho hasta el momento y se procederá a hacer una grabación tipo ensayo de la noticia.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Se pedirá a los estudiantes observar el noticiero de su preferencia y practicar con ayuda de la familia en casa como presentaría cada uno de ellos la noticia.

Luego se responderemos las preguntas de reflexión de la sesión.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 13: COMO LO ESTAMOS HACIENDO

“Seguros para llegar a la meta”

OBJETIVO:

Evaluar la ruta del proceso de elaboración de la noticia.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se observará nuevamente el video del periodista Juan Camilo Aguirre Garzón del programa “Los Informantes” con el propósito de constatar que la ruta para lograr el objetivo de grabar la noticia sea el indicado, se reflexionar a partir de este y se harán los correctivos de ser necesario.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para continuar los estudiantes presentaran ante sus compañeros y docente la noticia, de esta manera ellos puedan escoger quien es el mejor presentador y asignar la tarea de presentar al que reúna las cualidades de mejor expresión.

Se realizará la grabación de la noticia y posteriormente los estudiantes redactaran un texto epistolar (carta) dirigida al programa “El periodista soy yo” de Canal Caracol contando su experiencia, adjuntando el video y solicitándole que sea publicado; igualmente solicitando al coordinador el permiso para la presentación de la noticia en el colegio.

Haremos una lluvia de ideas sobre cómo será la presentación del noticiero en el colegio.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Los estudiantes socializaran a los padres en casa la experiencia del día de hoy y la preparación para la presentación del noticiero.

Luego se responderemos las preguntas de reflexión de la sesión.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

Sesión 14: EL GRAN DIA

“El resultado de nuestro sueño”

OBJETIVO:

Presentar la tarea integradora como resultado del trabajo colectivo.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Juntos revisaremos toda la programación, un estudiante hará la presentación de la experiencia para contextualizar a la comunidad educativa sobre la actividad realizada, otro hablará sobre el proceso de elaboración de la noticia, se presentará al público la fuente invitada y por último presentamos la noticia.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Ponemos en práctica todos los planes.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Se agradece a los presentes y se darán los créditos a todas las personas que hicieron posible esta Secuencia Didáctica.

Luego se responderemos las preguntas de reflexión de la sesión.

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué me sirve lo aprendido?

¿El matoneo se combate con violencia?

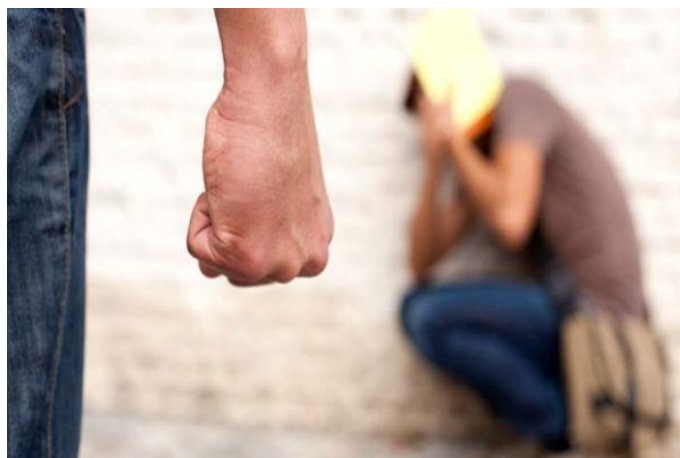
Publicado por REVISTA SEMANA, 18 de mayo 2016 Tomado de <http://www.semana.com>



Un padre recomendó a su hijo, víctima de bullying, golpear al compañero de clase responsable de la intimidación. Posteriormente, grabó un video justificando su decisión que ha suscitado polémica en las redes sociales.

En Colombia uno de cada cinco niños es víctima de matoneo según las cifras de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud de 2013. De acuerdo a un estudio más reciente de la Fundación Plan, fechado en 2014, el 77,5 % de los estudiantes colombianos ha sufrido acoso escolar alguna vez en su vida.

En este contexto en el que la intimidación es cada vez más normal en el ámbito educativo, un padre de familia en el Caribe colombiano, Freddy Fernández, le recomendó a su hijo Kevin defenderse de estas acciones por medio de la violencia. Más exactamente, que “le metiera una trompá en la cara” a su supuesto agresor.



El matoneo se combate con violencia? Foto: Thinkstock

A través de un video colgado en Youtube, que suma en dos días casi 31 mil visualizaciones, Fernández explicó su decisión de avalar a su hijo para que tomara esta medida violenta ante el abuso de uno de sus compañeros de clase.

De acuerdo con lo que relata Fernández, su hijo ya había alertado desde hacía varias semanas a la directiva de su colegio. El menor también había puesto en conocimiento de sus profesores el hecho victimizante. Sin embargo, ante la supuesta falta de reacción de las autoridades de la institución educativa para poner fin a esta situación, el niño, finalmente, acabó por golpear a su compañero.

La reacción de las redes sociales al vídeo no se ha hecho esperar. Han sido varios los internautas que han cuestionado este tipo de “consejo paterno” que justifica la violencia ante el bullying. El mismo número de personas que han apoyado la decisión de Fernández.

Al margen de la polémica, lo que es cierto es que el matoneo es un problema vigente en las escuelas colombianas. Entre enero y febrero de 2016, las autoridades colombianas reportaron 18 casos de matoneo frente a las 11 que se presentaron durante el mismo periodo del año en 2015.

Según indicó Enrique Chaux, especialista e investigador de la Universidad de los Andes, a Semana Educación, en Colombia este problema presenta cifras más altas en regiones caracterizadas por la presencia del conflicto armado. Sin embargo, existe un subregistro porque no siempre se denuncia a los agresores.

La preocupación ante las altas cifras es tal, que el Gobierno Nacional sancionó en 2013 la Ley 1620 por la cual se creó una normativa jurídica para combatir el bullying y atender situaciones

de violencia en el ámbito escolar.

APRECIADO ESTUDIANTE:

El siguiente cuestionario contiene preguntas de selección múltiple con única respuesta, este tipo de preguntas consta de un enunciado y cuatro opciones (A, B, C, D), sólo una de estas opciones responde correctamente la pregunta responda la que considere correcta.

- En la noticia, la palabra MATONEO se puede reemplazar por:
 - Acoso escolar.
 - Juego entre amigos.
 - Palabras groseras.
 - Amenazas justificadas.
- Según la noticia, Freddy Fernández, le recomendó a su hijo Kevin que **“le metiera una trompá en la cara”**, a su supuesto agresor para defenderse. En esta recomendación la palabra **“trompá”** indica que:
 - Kevin debe mirarle la trompa al agresor.
 - Kevin puede ignorar al agresor.
 - Fredy quiere que su hijo le diga malas palabras a su agresor.
 - Kevin debe darle un puño en la cara a su agresor.
- En el cuarto párrafo, con la expresión **“Fernández explicó su decisión de avalar a su hijo para que tomara esta medida violenta”** se quiere decir que:
 - El padre no estuvo de acuerdo con la acción de su hijo.
 - El padre quiso explicar lo que le sucedía a su hijo.
 - El padre autorizó a su hijo a golpear a su agresor.
 - El padre gravó un video donde golpeaba al niño.
- Según la noticia, el video ha suscitado polémica en las redes sociales. Esto quiere decir que:
 - Las personas vieron la pelea en las redes sociales y lo difundieron.
 - Hay personas que están de acuerdo y otras en desacuerdo con el padre.
 - Las personas apoyaron a Freddy Fernández y su hijo porque consideran que es justo.
 - Los internautas compartieron el video en YouTube.
- La imagen que acompaña la noticia, tiene como función:
 - Darle colorido a la información.
 - Llenar un espacio y decorar el texto.
 - Mostrar la foto de Kevin golpeando al compañero.
 - Agregar información adicional a lo que dice el texto.
- En la imagen de la noticia, la mano empuñada indica:
 - Juego.
 - Amistad.
 - Agresión.
 - Tristeza.
- En la anterior noticia, la información está organizada de la siguiente manera:
 - Inicia con un título, luego un párrafo de introducción, una imagen que acompaña al texto y por último la descripción de la situación.
 - Empieza con una imagen, luego una descripción de la situación, a continuación, un párrafo introductorio y después un título.
 - Inicia con el título y una imagen que describe la situación presentada en el texto, luego un párrafo de introducción para llegar a la descripción de los hechos.
 - Empieza con la reacción de las personas en las redes sociales, luego una imagen que acompaña al texto y por último un título.
- Con la organización que señalaste en la pregunta anterior, el autor pretende:
 - Explicar el significado de la palabra bullying.
 - Informar sobre una situación de violencia.
 - Narrar una historia de violencia y terror.
 - Describir lo que sucede en las redes sociales.
- El título de la noticia: **¿El matoneo se combate con violencia?**, es utilizado a manera de pregunta para:
 - Buscar varias respuestas a lo sucedido con Kevin.
 - Conocer la opinión de los estudiantes frente al matoneo.
 - Llamar la atención a Freddy Fernández y a su hijo sobre su actuación
 - Generar una duda frente a las formas de enfrentar la violencia escolar.
- La función del título dentro de esta noticia es:
 - Atraer la atención de Freddy Fernández para que cambie su comportamiento.
 - Provocar curiosidad en el lector y resumir el contenido.
 - Criticar a Freddy Fernández por lo sucedido.
 - Invitar a ver el video de la agresión sucedida.

11. En la noticia, con el apartado: “*un estudio más reciente de la Fundación Plan, fechado en 2014, el 77,5% de los estudiantes colombianos ha sufrido acoso escolar alguna vez en su vida*”, el autor pretende:
- Demostrar que este tema ya ha sido objeto de estudio, aportando información estadística.
 - Resaltar las acciones del Gobierno Nacional para atender el problema y darle pronta solución.
 - Indicar que el acoso escolar es más frecuente en las regiones donde hay conflicto armado.
 - Explicar el trabajo adelantado por las autoridades colombianas en las instituciones educativas.
12. En el texto, el autor presenta al especialista e investigador de la Universidad de los Andes, Enrique Chauz para:
- Discutir sobre el comportamiento agresivo de niños y jóvenes.
 - Señalar la importancia de promover la convivencia escolar.
 - Aportar datos científicos sobre el matoneo en las regiones de conflicto armado.
 - Resaltar los casos de matoneo presentados en el 2015 y 2016.
13. La revista semana, publica este tipo de noticias porque:
- Le interesa informar sobre temas políticos y educativos en Colombia.
 - El matoneo es un tema que solo les interesa a las revistas.
 - No hay otras revistas en Colombia que quieren publicar este tema.
 - Es la revista que tiene más lectores en Colombia y el mundo.
14. El lector, al leer esta noticia publicada por la revista Semana, pensará que:
- Es mentira, porque la revista Semana siempre exagera las noticias.
 - Es cierto porque la revista Semana publica noticias que han investigado previamente.
 - Es dudoso porque la revista Semana lo que quiere es vender.
 - Es cierto porque la revista semana publica temas religiosos.
15. De la noticia, se puede deducir que:
- En las escuelas hay manuales de convivencia que prohíben el acoso.
 - Los profesores no están prestando atención a las quejas de sus estudiantes.
 - Se han vuelto más frecuente las situaciones de violencia en las escuelas.
 - La educación en Colombia es muy violenta y debe ser cambiada.
16. De acuerdo con el tema planteado en la noticia, se puede decir que:
- Los investigadores y profesores siguen preocupados por la violencia en las escuelas colombianas.
 - Fredy Fernández y su hijo Kevin se comprometieron a no volver a agredir a otro estudiante.
 - Los niños y jóvenes de las instituciones educativas tienen derechos y deberes que cumplir.
 - Los padres de familia no están enseñando a sus hijos valores para que se comporten en el colegio.
 - Escribe dos argumentos en los que digas lo que piensas sobre la noticia.
17. Escribe dos argumentos en los que digas lo que piensas sobre la noticia.

Argumento 1

Argumento 2

Anexo 4: Cuestionario Pos-test

No me digan ‘cabezón’

Publicado por REVISTA SEMANA, 06 de Enero 2013 Tomado de <http://www.semana.com>



Los apodosos son una de las principales causas de conflicto y violencia entre niños y adolescentes. Una mirada a esta conducta que puede ser un elogio o una forma de matoneo.

Sebastián es un exitoso abogado de 25 años que no olvida su traumática infancia en el colegio. Ser gordo y usar gafas con mucho aumento fueron suficientes motivos para que sus compañeros lo tildaran de gordito y gafufo. Durante varios años soportó las burlas y los chistes que afectaron su autoestima a tal punto que tuvo que ir al psicólogo. “Lo más duro fue el bachillerato. Tiempo después me operé los ojos y me sometí a un ‘bypass’ gástrico con lo cual me liberé de ese lastre”, dijo a SEMANA.



Foto: Javier de la Torre / Semana

Casos como el de Sebastián son muy comunes. Una característica física o la forma de ser de alguien inspiran apodosos que los demás usan para agredir. Hace pocos días salieron a la luz cifras reveladoras sobre los conflictos más recurrentes en los colegios de Bogotá y algunos municipios aledaños.

De 45.000 casos que han llegado este año a los 370 colegios que adoptaron el programa de conciliación escolar Hermes, ideado por la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB), más del 40 por ciento (18.900) han sido por apodosos. “Lo más grave es que esto ocurre en la etapa de desarrollo y afecta directamente la identidad y la autoestima. La víctima empieza a creer que vive con defectos”, explicó María Isabel Guerrero, psicóloga infantil.

La mayoría de los casos de este tipo de matoneo se registran en estudiantes de 12 y 13 años, cuando están empezando la adolescencia y justo en la transición de la primaria al bachillerato. Pero también ocurre en la infancia. Un estudio realizado en el Reino Unido con estudiantes de primaria reveló que la mayoría había sufrido experiencias negativas por cuenta de los apodosos, y que muchos de ellos eran subidos de tono y parecidos a los que usaban los que cursaban bachillerato. Según el trabajo, publicado en 2010 en la revista British Journal of Educational Psychology, las niñas sufrían más y la mayoría de los sobrenombres hacían alusión a su apariencia física.

Los expertos afirman que llamar a otra persona por su aspecto físico es un tipo de discriminación cultural legitimada en cierta forma por la sociedad. Para muchos es más divertido decirle pecoso, colorado o enano al otro que llamarlo por su nombre. Sin embargo, todo depende del contexto y de si el afectado lo acepta. En un equipo de fútbol o en las tribus urbanas es casi una regla que cada uno tenga un apodo.

El psiquiatra infantil Germán Casas afirma que los apodosos son normales en una etapa de la infancia y no pueden generalizarse como algo negativo, pues algunos son cariñosos o enaltecen las capacidades del otro. “Cuando a alguien le dicen Messi no es para ofenderlo. Conozco colegios en los que está prohibido ponerles apodosos a otros, pero tampoco puede llegarse a ese extremo. La clave está en controlar el uso de los que son discriminativos y peyorativos”, dijo a SEMANA.

Aunque evitar los apodosos es una tarea difícil, lo más importante es que “la persona los apruebe. Cada

cual tiene su nombre y ese apelativo no puede reemplazar la identidad de nadie”, señala Casas. Por eso lo más recomendable es prevenir y esa labor debe empezar en la casa, pues la discriminación proviene en muchas ocasiones de los mismos familiares. Como concluye Guerrero, “no solo los golpes físicos hieren. Las agresiones verbales tienen la misma fuerza”.

APRECIADO ESTUDIANTE:

El siguiente cuestionario contiene preguntas de selección múltiple con única respuesta, este tipo de preguntas consta de un enunciado y cuatro opciones (A, B, C, D), sólo una de estas opciones responde correctamente a la pregunta

- En la noticia, la palabra APODO se puede reemplazar por:
 - Halago
 - Sobre nombre.
 - Característica.
 - Cualidad.
- Según la noticia, Sebastián no olvida su traumática infancia en el colegio. Ser gordo y usar gafas con mucho aumento fueron suficientes motivos para que sus compañeros lo tildaran de “gordito y gafufo”, en esta expresión la palabra **gafufo** indica que:
 - Sebastian era inteligente.
 - Los compañeros le jugaban bromas a Sebastián.
 - Sebastian usaba gafas.
 - Sebastián era un Niño feliz.
- En el tercer parrado, con la expresión “**Casos como el de Sebastián son muy comunes**” se quiere decir que:
 - Los apodos son una forma de agredir a las personas.
 - Lo que vivió Sebastián fue algo muy difícil para él.
 - Nadie se queja porque le pongan apodos
 - El caso de Sebastián es solo uno de los muchos que se presentan.
- Según la noticia, la mayoría de los casos de este tipo de matoneo se registran en estudiantes de 12 y 13 años. Esto quiere decir que:
 - El problema de los apodos se da empezando la adolescencia.
 - Los apodos son una forma de matoneo entre niños y jóvenes.
 - Los estudiantes utilizan los apodos para crear lazos de amistad.
 - Los apodos solo se dan entre los estudiantes de 12 y 13 años.
- La imagen que acompaña la noticia, tiene como función:
 - Darle colorido a la información.
 - Agregar información adicional a lo que dice el texto.
 - Llenar un espacio y decorar el texto.
 - Mostrar la foto de un niño que es agredido.
- En la imagen de la noticia, la posición en que está sentado el niño indica:
 - Juego.
 - Amistad.
 - Sorpresa.
 - Afectación.
- En la anterior noticia, la información está organizada de la siguiente manera:
 - Empieza con una imagen, luego una descripción de la situación, continua con un párrafo introductorio y después un titular.
 - Inicia con el titular y una imagen que describe la situación presentada en el texto, luego un párrafo de introducción para llegar a la descripción de los hechos.
 - Empieza con la historia de Sebastián, luego una imagen que acompaña al texto y por último un titular.
 - Inicia con un titular, luego un párrafo de introducción, una imagen que acompaña al texto y por último la descripción de la situación.
- Con la organización que señalaste en la pregunta anterior, el autor pretende:
 - Informar sobre una situación de matoneo.
 - Explicar el significado de los apodos.
 - Narrar una historia de juegos y bromas.
 - Describir lo que sucede en los colegios de Bogotá.
- El título de la noticia: **No me digan ‘cabezón’** es utilizado a manera de afirmación para:
 - Expresar lo que dice Sebastián a sus compañeros
 - Explicar que los apodos hacen alusión a la apariencia física.
 - Llamar la atención de expertos en el tema.

- D. Indicar que los apodos son un tipo de discriminación.
10. La función del título dentro de esta noticia es:
- Provocar curiosidad en el lector y resumir el contenido.
 - Llamar la atención de expertos y psiquiatras frente al tema.
 - Denunciar a los compañeros de Sebastián por su comportamiento.
 - Invitar a las personas a no utilizar los apodos.
11. En la noticia, con el apartado: *“De 45.000 casos que han llegado este año a los 370 colegios que adoptaron el programa de conciliación escolar Hermes, más del 40 por ciento (18.900) han sido por apodos”* el autor pretende:
- Resaltar las acciones de la Cámara de Comercio para darle solución al tema.
 - Demostrar que el tema de los apodos ha sido objeto de estudio, aportando información estadística.
 - Indicar que los apodos afectan directamente la identidad y la autoestima del afectado.
 - Explicar que la mayoría de los sobrenombres hacen alusión a la apariencia física de una persona.
12. En el texto, el autor presenta al psiquiatra infantil Germán Casas para:
- Señalar que las víctimas de apodos empiezan a creer que viven con defectos.
 - Resaltar que los apodos dependen del contexto y de si el afectado lo acepta.
 - Indicar que la clave está en controlar el uso de los apodos discriminativos y peyorativos.
 - Explicar que “no solo los golpes físicos hieren, las agresiones verbales tienen la misma fuerza.
13. La revista semana, publica este tipo de noticias porque:
- Los apodos son un tema que le interesan a las revistas.
 - Le interesa informar sobre temas educativos en Colombia.
 - No hay otras revistas en Colombia que publiquen sobre el tema.
 - Es la revista con más lectores en Colombia y el mundo.
14. El lector, al leer esta noticia publicada por la revista Semana, pensará que:
- Es mentira, porque la revista Semana siempre exagera las noticias.
 - Es cierto porque la revista Semana publica noticias que han investigado previamente.
 - Es dudoso porque la revista Semana lo que quiere es vender.
 - Es cierto porque la revista semana publica temas religiosos.
15. De la noticia, se puede deducir que:
- Los apodos son una de las principales causas de conflicto y violencia entre niños y adolescentes.
 - Aunque evitar los apodos es una tarea difícil, lo más importante es que “la persona los apruebe.
 - los apodos son normales en una etapa de la infancia y no pueden generalizarse como algo negativo.
 - Cada cual tiene su nombre y ese apelativo no puede reemplazar la identidad de nadie.
16. De acuerdo con el tema planteado en la noticia, se puede decir que para los expertos:
- Sebastián no olvida su traumática infancia en el colegio porque soportó burlas y chistes.
 - Llamar a otra persona por su aspecto físico es un tipo de discriminación cultural legitimada.
 - En la primaria, la mayoría ha sufrido experiencias negativas por cuenta de los apodos.
 - Prevenir el problema debe iniciar en casa, pues la discriminación proviene de los mismos familiares.
17. Escribe dos argumentos en los que digas lo que piensas sobre la noticia.
- Argumento 1
-
-
-
- Argumento 2
-
-
-

Anexo 5: Diario de campo

DIARIO DE CAMPO

SESIÓN: 1 AMBIENTACIÓN

CLASE 1

FECHA: 19 DE FEBRERO DE 2019

Arranco esto señores, fue lo primero que vino a mi mente mientras organizaba el espacio en el cual trabajaría la ambientación de la secuencia didáctica, no se hicieron esperar algunas dificultades logísticas en cuanto a la instalación del video Ben y la amplificación requeridos para dicha actividad.

Inicie la sesión presentado a los estudiantes algunos aspectos muy puntuales del proyecto, información que manejaban puesto que habíamos comentado de ello en la aplicación del Pre- test, di las instrucciones precisas sobre la forma como trabajaríamos en el espacio destinado (salón), conformaron los grupos de cinco integrantes, y antes de entrar al aula, les di orientaciones de lo que encontrarían allí, la distribución de las noticias en bloques o estaciones, rotuladas y numeradas para tener referencia y orden en el trabajo.

Al ingresar al aula, los estudiantes se ubicaron en grupos y procedieron a leer las noticias asignadas, algunos sugirieron copiarlas en el cuaderno, algo que siempre he visto con insistencia en ellos, como una necesidad de transcribir un texto para apropiarse de este, por lo cual les propuse identificar y consignar en el cuaderno solamente dos aspectos básicos de cada noticia, el título y ¿de qué trataba? Utilizando un pequeño y sencillo recuadro que aplicaron a cada noticia leída.

Observe algunos detalles en particular que llamaron mi atención, mientras se leían y analizaban las dos primeras noticias, el comportamiento de los estudiantes no fue el más adecuado, percibí que aún no habían entendido la dinámica del ejercicio, pero luego la actividad se fue tornando mas tranquila e interesante para ellos, a medida que avanzaban escuche algunas preguntas como, ¿Qué vamos a hacer con esta historia?, ¿Cuánto nos va poner de calificación si terminamos todo?, con ello me cuestiono como docente, porque preguntas como estas dan cuenta que hemos acostumbrado a los estudiantes a depender de una nota o calificación al momento de evaluar sus participación y trabajo en el aula, fue allí donde pude reconocer algunos aspectos como los que plantean Carlino (1996) con relación a las prácticas de aula para la enseñanza del lenguaje, puesto que involuntariamente hemos condicionado al estudiante a que la lectura este fundamentada al uso escolar, motivada por una nota y por tanto la escritura este despojada de su finalidad comunicativa y de construcción de sentido.

No respondí las preguntas de los estudiantes de manera directa, pero les hice ver que más allá de una nota, lo importante era conocer y compartir con los compañeros de grupo las situaciones presentadas en cada noticia, que entre otras cosas eran temas relacionados con el departamento de la Guajira.

No soy partidario de trabajar en grupo con los estudiantes, pues siempre había pensado que ante esta forma de trabajo solo algunos pocos participan del proceso y otros “van colados” como dice uno vulgarmente, para este caso particular hubo algo que despertó mi curiosidad, en la mayoría de los grupos, quienes asumieron el liderazgo de leerle a sus compañeros fueron aquellos niños que considero problemáticos, cuya disciplina no les favorece y a los que muy regularmente se les hace llamado de atención, quedo convencido que es necesario generar más espacios de participación en grupo, permitirle a los estudiantes liderar ejercicios donde su interacción como equipo de trabajo sea constante.

Analizamos 7 noticias, luego observamos algunos videos de la sección de Caracol noticias “El periodista soy yo”, los estudiantes se compenetraron tanto en el ejercicio que las dos horas de clases no alcanzaron para generar un conversatorio respecto a los videos, por lo cual invite a los estudiantes en próxima clase el evaluar el trabajo realizado y conocer sus apreciaciones de la jornada.

SESIÓN: 1 AMBIENTACIÓN

CLASE 2

FECHA: 20 DE FEBRERO DE 2019

Inicio la actividad recordando lo que habíamos hecho en la clase anterior, el nombre de las noticias analizadas y los videos observados de la sesión el periodista soy yo del canal caracol, frente a esto motive a los estudiantes a participar expresando sus opiniones sobre cada noticia analizada, les explique que habíamos hecho el análisis de dos formatos de noticias, las escritas (prensa) y audiovisuales (televisión), les consulte sobre las semejanzas y diferencias percibidas en las noticias, a lo cual la mayoría expreso que tenían relación porque eran temas sobre la Guajira, situaciones y problemáticas vivenciadas.

Organizados en grupos, tal como lo había hecho la clase anterior les solicite que debatirán sobre estas dos preguntas: ¿Qué formato les gusto más, escrito o audiovisual y por qué?, ¿Si tuvieran que elaborar una noticia cual formato elegirían?, para mi sorpresa la mayoría de los grupos eligió el formato escrito, argumentando que cuando leen aprenden más, esta afirmación causo eco en mí, y no precisamente por afirmarla, sino porque me permite entender que en nuestras practicas la lectura ha tomado un posicionamiento como estrategia totalizadora y los estudiantes la ven como el medio para llegar al conocimiento.

Me detuve un momento para explicarles que podemos aprender de distintas formas y que la lectura es una habilidad que vamos adquiriendo para descubrir aquello que conocemos poco.

Tal como lo había estructurado, luego les hice preguntas puntuales sobre algunos aspectos de las noticias, ¿de que tratan?, ¿qué les pareció?, ¿qué nos hace pensar esta noticia? Encontrando en los estudiantes respuestas que a mi modo de ver se ajustaban a” lo que yo quería escuchar” y es precisamente aquí donde entendí que, de manera involuntaria aún sigo permeado por un pensamiento tradicional o conductista donde el maestro es quien posee el conocimiento y las respuestas de los estudiantes deben estar sujeta a su aprobación, quizá porque así me formaron en mi época de estudiante o quizá porque aún no he logrado entender que las precepciones de mis estudiantes son tan validas como las que yo pueda tener.

¿En casa observan noticieros?, ¿los comentan?, ¿Qué reacciones tienen en sus casas las noticias que observan?, ¿En casa leen periódicos?, fueron preguntas que aborde con los niños, encontrando respuestas como: Los noticiero son para gente vieja como mi abuelo, mi mama me obliga a verlos porque dice que así me entero de las cosas que pasan, mi papa pelea con las noticias cada vez que las ve y sobre todo cuando son de Maduro, “el grita canalla”, en casa no compran periódicos pero mi vecino si y se los presta a mi papa, ello me llevo a pensar que urgen dentro del aula de clases fomentar espacios de discusiones a partir de noticias y hechos particulares que sucedan en la comunidad.

Les explique a los estudiantes que las noticias también desarrollan un contenido, una fuente y retome nuevamente el ejercicio de las noticias analizadas con preguntas focalizadas como: De las noticias

observadas ¿Cuál les impacto más?, ¿Cuál de las noticias tuvo mayor recordación cuando se publicó?, ¿De cuál se habló más en casa, en el barrio y en el contexto? Y frente estos interrogantes, la mayoría de los estudiantes expuso que el matoneo, la desnutrición y la falta de agua son los temas más recurrentes y de los que se habla en casa cuando han sido objetos de noticia, intente que los niños expresaran sus apreciaciones al respecto de estos temas y al momento de exponerlos solo se limitaron a usar sinónimos para expresar desnutrición, sequía y acoso escolar y en algunos casos a utilizar ejemplos para expresar ideas.

Al abordar la fuente de la noticia con preguntas como ¿De dónde saldrán las noticias?, ¿Qué hace que algo se vuelva noticia?, ¿Cómo hacen los periodistas para presentar una noticia? Y ¿Cómo harán para escribir una noticia?, encontré respuestas muy diversas, “salen de lo que pasa en el mundo, en nuestro país, de los problemas”, se vuelven noticia “cuando es algo serio, importante, grave o cuando la gente habla mucho de ello”, para escribirlas y presentarlas “las averiguan, toman fotos, preguntan y cuando tienen todo lo que necesitan hablan de ellas”, estas expresiones también estuvieron asentadas por una actitud involuntaria de redirigir sus respuestas frente a lo que quería escuchar, cada vez me convenzo que para aceptar las apreciaciones de mis estudiantes debería dejar de lado lo que se y asumirme como una hoja en blanco.

Invité a los estudiantes a que cada vez, terminada una clase, dialogáramos sobre tres inquietudes personales, ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí? Y ¿Para qué me sirve lo aprendido?, en este caso puntual algunos expresaron que habían aprendido que las noticias son importantes, que ellas informan, esto lo hicieron leyendo y escuchando noticias, para lo cual les serviría para estar informados, conocer lo que pasa y evitar problemas.

La jornada de hoy fue bastante extenuante, siento que estoy intentando abarcar todo en esta secuencia, los detalles, las inquietudes de los niños, lo que considero hace falta o lo que pueda agregar para hacer más potente las estrategias para que los estudiantes comprendan los textos informativos tipo noticia, algo que logra desesperarme en algunos momentos porque siento que debo respetar lo que he organizado.

Amanecerá y veremos...

SESIÓN 2: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACION DEL CONTRATO DIDÁCTICO

CLASE: 3

FECHA: 26 DE FEBRERO

Iniciamos clases haciéndole las recomendaciones a los estudiantes sobre el comportamiento y anunciado que este encuentro lo desarrollaríamos en la sala de informática por razones de logística, organizamos grupos de cuatro integrantes y cada uno eligió el video que les llamó la atención, para lo cual fue necesario reproducirlos nuevamente, llama mi atención que en la mayoría de los videos elegidos por los grupos se relacionaban con temas como la falta de agua, atención médica y problemas de alimentación, al indagar al respecto, tratando de descubrir si había una intencionalidad en estas elecciones, los estudiantes manifestaban que estos eran los problemas que se viven constantemente en el departamento, quise profundizar un poco al respecto afirmándoles que estos problemas se presentaban en todos lados, de hecho algunas de las noticias vistas hablaban de estos temas en otros departamentos, a lo cual algunos niños lanzaron expresiones como: “aquí se ven más seguidos profe”, “es que aquí en la Guajira tenemos todos los problemas” o “aquí son más importantes y graves”, estas expresiones me permitieron entender que los

estudiantes no solo identifican el problema y los aspectos que de este se derivan, sino que se ubican en su contexto social y muy particularmente en situaciones de su comunidad para dar juicios de valor, quizás porque han escuchados a sus padres o vecinos, o porque realmente han visto de cerca estas situaciones, en todo caso, este es uno de los aspectos relevantes del enfoque sociocultural.

Al socializarles nuevamente la tarea integradora, encontré aceptación y motivación para el trabajo, por lo cual iniciamos la construcción de una ruta que nos conllevara a la grabación del video y de este momento participativo surgió nuestro contrato didáctico, en el cual, los mismos estudiantes establecieron sus compromisos académicos, disciplinarios y me comprometieron como parte del proceso.

Entendí la importancia de que ellos mismo establecieran su propio acuerdo, lo apropiaran y de manera jocosa señalaran a aquellos estudiantes que según su criterio serian posibles candidatos a romperlos, fue en ese momento cuando les indiqué que este era un compromiso mutuo y en caso de observar que algún estudiante no cumplía con alguno de los aspectos, tendríamos el deber de hacerle ver la situación para mejorarla.

Todo esto lo realizamos en una de las dos horas asignadas para esta jornada de trabajo, luego, a manera de reflexión los invité a responder las preguntas asignadas para la finalización de cada sesión, ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo lo aprendieron?, ¿Para qué me sirve lo aprendido?, encontré expresiones y aportes que me sorprendieron, pues me permitieron entender que los estudiantes sabe más del tema de lo que yo pensaba, por ejemplo, la diferencia entre un presentador y un reportero y conceptos asociados a cada uno, la claridad en los pasos para elaborar el noticiero como la definición del tema, investigación o consulta, es más, hablaron de escritura y corrección, con esto reflexione el hecho de que muchas veces subestimamos la capacidades de los estudiantes y particularmente me di cuenta que sigo asumiendo el aula como lugar donde se construye el conocimiento, en vez de transformarse y que los estudiantes son páginas en borrador de un libro que necesita un escritor experto.

Mas allá de mis apreciaciones, hoy me sorprendieron enormemente los niños, me comprometí a responder desde hoy, en cada clase plasmada en este diario, las mismas preguntas que le hago a los estudiantes al final de cada sesión.

Hoy aprendí que el trabajo en grupo favorece la participación activa y colectiva, los estudiantes dan sus apreciaciones y percepciones personales que en conjunto les permite formar argumentos muy potentes, razón tiene Cassany cuando plantea que la comprensión se da desde la colectividad, desde el poner en juegos las propias percepciones frente al otro para entenderlo y conjugar puntos de vista.

Lo aprendí desde el dialogo permanente, que me ha costado mucho, porque siempre he estado acostumbrado a preparar actividades pensando en tener a los estudiantes sentados y trabajando tranquilos.

Esto me ha servido para reconocer que aun incurro en prácticas alejadas de actos reales de comunicación, para valorar que los aportes de mis estudiantes tienen el valor y sentido, porque se enriquecen de sus experiencias, vivencias y percepciones.

Quedo el compromiso de pasar en cartelera los acuerdos establecidos para su posterior firma en la sesión siguiente.